



KRAKOWSKA AKADEMIA
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Wydział: Nauk Humanistycznych

Kierunek: Pedagogika

Specjalność: Interwencja Wychowawcza

Agata Miczołek

EDUKACJA I STRATYFIKACJA SPOŁECZNA KOBIET.
NARRACJE BIOGRAFICZNE I IMPLIKACJE EDUKACJI
UNIWERSYTECKIEJ

Praca magisterska
napisana pod kierunkiem
dr Klaudii Węc

Kraków 2012

SPIS TREŚCI

	Strona
Wstęp.....	5
ROZDZIAŁ I. KOBIETA I EDUKACJA - KONTEKSTY TEORETYCZNE.....	10
1. Wyjaśnienie terminologiczne	10
1.1. Wyjaśnienie pojęć pedagogiczno-psychologicznych: edukacja, edukacja dorosłych, determinizm (determinant, determinacja), motywacja, tożsamość (tożsamość w perspektywie jednostkowej), narracja	10
1.2. Wyjaśnienie terminów społeczno-socjologicznych: feminizm (feministyczny ruch, feministka), emancypacja, stratyfikacja społeczna	14
2. Kobieta jako kategoria społeczno-kulturowa	16
2.1. Wizerunek współczesnej kobiety	16
2.2. Stereotypowa percepcja kobiety	18
2.3. Kobiecość, czyli społeczno-kulturowe egemplifikacje płci	20
2.4. Paradoksy emancypacji kobiet.....	24
2.5. Dylematy tożsamościowo-edukacyjne współczesnych kobiet.....	26
3. Przestrzeń życiowa kobiet	27
3.1. Rodzina jako jeden z mikroświatów kobiet	27
3.2. Wpływ aktywności zawodowej na jakość życia kobiet	35
3.3. „Kobieta w nauce” - uwarunkowania i konteksty	38
4. Kobiety wobec uniwersyteckiej edukacji	41
4.1. Edukacja narzędziem osiągnięcia życiowych celów.....	41
4.2. Trudności w dostępie kobiet do edukacji w aspekcie historycznym	43
4.3. Edukacja a stratyfikacja społeczna.....	45
4.4. Kobiety jako studentki	47
4.5. Przerwa edukacyjna - jej uwarunkowania i znaczenie.....	49

5. Determinanty wpływające na kobiety, podejmujące studia po latach przerwy w edukacji	50
5.1. Motywacja.....	51
5.2. Środowisko rodzinne i społeczne.....	52
5.3. Osoby znaczące w życiu kobiet	53
5.4. Potrzeby poznawcze kobiet.....	53
5.5. Doświadczenia edukacyjne	54
5.6. Korzyści płynące z procesu edukacyjnego	54
ROZDZIAŁ II. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH.....	55
1. Przedmiot i cel badań.....	58
2. Problemy badawcze	59
2. Metody, techniki i narzędzia badawcze	60
3. Charakterystyka próby badawczej i terenu badań	66
ROZDZIAŁ III. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH.....	67
1. Biografie edukacyjne – prezentacja na podstawie badań własnych	68
1.1. Sylwetki badanych kobiet- szkice na podstawie wywiadów narracyjnych i wybranych badań empirycznych.....	68
2. Jaki był przebieg dotychczasowej drogi edukacyjnej badanych kobiet? (od przedszkola do szkoły średniej).....	71
2.1. Refleksje dotyczące okresu przedszkolnego i zerówki w opinii badanych kobiet.....	71
2.2. Szkoła podstawowa. Postawa rodziców wobec edukacji respondentek	72
2.3. Wspomnienia badanych kobiet ze szkoły średniej.....	74
2.4. Atmosfera panująca w szkołach respondentek	79
3. W jaki sposób droga edukacyjna badanych kobiet wpłynęła na ich życie osobiste, zawodowe i społeczne?.....	80
3.1. Zmiany w życiu respondentek pod wpływem edukacji	80
3.2. Relacje koleżeńskie panujące w grupie studenckiej badanych kobiet	85

4. Jakie problemy napotykały na swej drodze edukacyjnej respondentki?	86
4.1. Uwarunkowania przerwy edukacyjnej i okres jej trwania	86
4.2. Obawy „młodych” studentek	90
5. Jakie determinanty miały wpływ na decyzję kobiet, dotyczącą kontynuacji kształcenia po latach przerwy w edukacji (w aspekcie podmiotowym i społeczno-kulturowym)?	94
5.1. Ideał pedagoga w oczach badanych kobiet	94
5.2. Splot czynników determinujących respondentki do edukacji	97
6. Jaką aktywność badane kobiety podejmowały lub planują w przyszłości?	102
6.1. Aktywność społeczno-edukacyjna badanych kobiet	102
6.2. Aktywność zawodowa respondentek	106
7. Jakie wartości odnajdują badane kobiety w edukacji?	108
7.1. Analiza dokumentów na podstawie świadectw i indeksów	108
7.2. Wartość edukacji w opinii badanych kobiet	112
ROZDZIAŁ IV. WNIOSKI I UOGÓLNIENIA Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ	
114	
1. Uogólnienia z badań	114
1.1. Jaki był przebieg dotychczasowej drogi edukacyjnej badanych kobiet? (od przedszkola do szkoły średniej)	115
1.2. W jaki sposób droga edukacyjna badanych kobiet wpłynęła na ich życie osobiste, zawodowe i społeczne?	117
1.3. Jakie problemy napotykały na swej drodze edukacyjnej respondentki?	118
1.4. Jakie determinanty miały wpływ na decyzję kobiet, dotyczącą kontynuacji kształcenia po latach przerwy w edukacji (w aspekcie podmiotowym i społeczno-kulturowym)?	120
1.5. Jaką aktywność badane kobiety podejmowały lub planują w przyszłości?	122
1.6. Jakie wartości odnajdują badane kobiety w edukacji?	123
2. Wnioski i postulaty	125

BIBLIOGRAFIA	129
SPIS WYKRESÓW	135
ANEKS.....	137
Oświadczenie	145

WSTĘP

Spośród szerokiego spectrum problemów dostrzegalnych we współczesnym świecie, wybrałam aktywność edukacyjną kobiet, kontynuujących kształcenie po latach przerwy. Skoncentrowałam się na determinantach, wpływających na decyzję respondentek w ponowne zaangażowanie się w edukację uniwersytecką. Tematyka prezentowanej pracy oscyluje wokół biografii edukacyjnej omawianej grupy społecznej. Analiza biograficzna w postaci wywiadu narracyjnego umożliwiła mi lepsze zrozumienie motywów powrotu respondentek do nauki. Przeprowadzone badania o charakterze eksploracyjnym ukazują częściową historię życia kobiet, wraz z problemami jakie pojawiały się na ich drodze edukacyjnej.

Celem prezentowanej pracy teoretyczno-badawczej była analiza biografii edukacyjnych kobiet w aspekcie motywacji do podjęcia kształcenia po przerwie edukacyjnej.

W okresie dokonujących się przemian społecznych i gospodarczych pojawiają się nowe potrzeby i dążenia w zakresie edukacji kobiet, kiedyś grupy defaworyzowanej w tym zakresie. Emancypacja na szeroką skalę uwidoczniła się od momentu dopuszczenia kobiet do szkolnictwa wyższego w XIX wieku. Wyzwania współczesności wymuszają wielostronną aktywność i wymagają wieloaspektowych kompetencji i umiejętności opartych na wiedzy, poczuciu odpowiedzialności, pozytywnym myśleniu i odpowiednim działaniu¹. Niezbędną kwestią w obecnej rzeczywistości jest elastyczność, umiejętność dopasowywania się do permanentnych zmian, oraz wyzwalać indywidualnego potencjału jednostki i pobudzanie do innowacji. Prace związane z refleksją feminologiczną szczególnie akcentują podmiotowość kobiety w dobie permanentnych zmian społecznych².

Jak wynika z przeprowadzonych badań, respondentki są świadome wyzwań współczesności, umożliwiających im samorealizację. Możliwości kobiet podejmujących przerwana wcześniej naukę mają odzwierciedlenie w jakości aktywności edukacyjnej, czego dowodem jest stosunek do wiedzy, oraz uzyskiwane wysokie oceny. Kobiety są świadome swoich zasobów i możliwości. Nabyte doświadczenia ułatwiają im aktywizację na polu zawodowym, społecznym i prywatnym.

¹K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998, s. 13, 65.

²M. Sulik, *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno- kulturowe uwarunkowania*, Katowice 2010, s. 7.

Według danych GUS z 2007 roku kobiety w okresie wczesnej i średniej dorosłości cechuje podobny profil zachowań. Związany jest on z tendencją do podnoszenia swoich kwalifikacji poprzez dalsze kształcenie. Sytuacja dotyczy również kontynuacji edukacji na poziomie doktoranckim i podyplomowym³.

Dostęp kobiet do kolejnych szczebli wykształcenia często jest zależny od istniejących stereotypów płciowych w danym społeczeństwie, oraz od wyborów życiowych dokonywanych przez same kobiety. Wybory te, zdeterminowane przez socjalizację, opierają się na tradycyjnej wersji tożsamości kobiecej, lub tożsamości wyemancypowanej⁴. Stereotypowe postrzeganie kobiety koegzystuje z miejscem wyznaczanym jej przez panujące normy społeczne. Zjawisko przypisywania kobiecie stałego repertuaru czynności, przynależnych jej ze względu na płeć jest wielokrotnie powodem dychotomii pomiędzy narzuconymi przez społeczeństwo stereotypowymi zachowaniami, a własnymi planami i marzeniami omawianej grupy społecznej.

Prezentowaną pracę możemy usytuować w dziedzinie *gender studies*, gdzie kobieta jest przedmiotem wieloaspektowych rozważań i analiz w kontekście dostępu do różnych form aktywności, a przede wszystkim edukacji.

Badania nad płcią kulturową (gender) metodą biograficzną dają możliwość wglądu w subiektywny charakter, kompleksowość i kontekst zachowań ludzkich⁵.

Płeć bowiem człowieka jest uznawana za „jedną z najwcześniejszych i najbardziej stabilnych podstaw jego tożsamości i jedną z najważniejszych zasad stratyfikacji społecznej”⁶. Za istotne w kreowaniu miejsca człowieka w stratyfikacji społecznej uznaje się wykształcenie i zdolności⁷.

Zainteresowanie omawianą problematyką wynika z faktu, iż sama jestem kobietą, która podjęła studia po latach przerwy w edukacji.

Trudno nie zgodzić się z Moniką Sulik, według której droga edukacyjna kobiety, zwłaszcza zamężnej, pełniącej rolę dorosłej uczennicy, jest bardzo trudna i pełna wyrzeczeń⁸. Trud edukacyjny rekompensowany jest często satysfakcją ze

³ GUS (2007), *Kobiety w Polsce*. Warszawa: Główny Urząd Statystyczny.

⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 491.

⁵ B. Merrill, *Płeć, edukacja i uczenie się*, przekł. M. Machniewski, „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja”, nr 1, 2003, s. 102.

⁶ J. Miluska, *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*, w: *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Poznań-Toruń 1994, s. 370.

⁷ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995, s. 87-88.

⁸ M. Sulik, *Kobiety w nauce...*op.cit., s. 35.

zdobywanej wiedzy, dającej poczucie spełnienia i samorealizacji. Dodatkowym atutem przemawiającym za podjęcie przeze mnie omawianego tematu badań, była kwestia zbyt małego opracowania tego zagadnienia w literaturze.

Badania, które przeprowadziłam na potrzeby prezentowanej pracy ukazują subiektywną percepcję własnej osoby przez kobiety w obecnej rzeczywistości. Jak wynika z wywiadu, badania były okazją dla respondentek do refleksji nad własnym życiem. Aktywność edukacyjna kobiet, jako wycinek życiowej biografii w dużej mierze kształtuje decyzje podejmowane na innych obszarach życia. Pytanie inicjujące, które zadałam respondentkom w I etapie badań biograficznych przyczyniło się do odświeżenia wspomnień, do sięgnięcia w głąb siebie (introspekcji), a także do refleksji w kwestii podjętych decyzji życiowych.

Warto przytoczyć przykład sławnej kobiety, która udowodniła, że na naukę nigdy nie jest za późno. Autorytetem „kobiety nauki” jest profesor Barbara Skarga, kończąca studia uniwersyteckie dopiero w wieku 38 lat. Permanentnie kontynuowała kształcenie aż do późnej starości. Uroczyste nadanie jej tytułu doktora *honoris causa* nastąpiło 19.02.2000 roku na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Meandry życia znanej Polki, poprzez ciężki okres wojenny, zesłanie, przedstawia książka pt. „Innego końca świata nie będzie”⁹.

Kobiety niejednokrotnie więcej niż mężczyźni inwestują w swój rozwój intelektualny. Uczestniczą w różnych kursach i szkoleniach. Jak pokazują liczne badania¹⁰ chętniej i dłużej się edukują. Absolwentki uczelni cenią swoją wiedzę, są bardziej dojrzałe intelektualnie i emocjonalnie. Wypowiedzi respondentek nastrajają optymistycznie, uwidaczniając siłę sprawczą. Mnogość determinantów, a właściwie ich kumulacja wpływa na badane kobiety motywująco.

Pracę podzieliłam na cztery rozdziały. Pierwszy rozdział składa się z pięciu podrozdziałów. W pierwszym podrozdziale definiowane pojęcia podzieliłam na dwie kategorie: **pojęcia pedagogiczno-psychologiczne**, do których zaliczyłam: edukację, edukację dorosłych, determinizm, determinantę, motywację, tożsamość i narrację, oraz pojęcia zaliczane do kategorii **socjologiczno-społecznych**. Wśród tych pojęć znalazł się termin: feminizm i stratyfikacja społeczna.

⁹ Zob. *Innego końca świata nie będzie*, z Barbarą Skargą rozmawiają K. Janowska i P. Mucharski, Kraków 2007.

¹⁰ Za H. Domańskim, w: A. Majewska-Kafarowska, *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Katowice 2010, s. 10.

Podrozdział drugi poświęciłam teoretycznemu zagadnieniu społeczno-kulturowego wymiaru kobiety i kobiecości, poprzez wizerunek współczesnej kobiety, wraz ze stereotypowo przypisywaną jej rolą. Zwróciłam też uwagę na kwestię płci kulturowej (gender). Podrozdział uzupełnia temat feminizmu, bez którego prezentowana praca byłaby uboga w pewne sformułowania, które pojawiają się w dalszej części rozważań. Dylematy tożsamościowo-edukacyjne kobiet zamykają podrozdział drugi.

W trzecim podrozdziale rozpatruję wycinki przestrzeni życiowej kobiet. Skupiłam się na rodzinie, będącej wielokrotnie epicentrum życia kobiety, poprzez aktywność zawodową i edukacyjną.

Czwarty podrozdział dotyczy szerokiego wachlarza uniwersyteckiej edukacji kobiet. Zwróciłam uwagę na rolę edukacji jako narzędzia do osiągnięcia celów przez kobiety. Poprzez krótkie aspekty uwarunkowań historycznych, ukazałam wyboistą drogę kobiet do uzyskania dostępu do edukacji. Podrozdział zamyka postać kobiety - studentki, która pomimo wielu trudności potrafi sprostać wyzwaniom i godzić swoje wieloaspektowe powinności.

Determinanty wpływające na kobietę, podejmującą edukację uniwersytecką po latach przerwy umieściłam w piątym podrozdziale. Zwróciłam uwagę na przerwę edukacyjną w życiu kobiety, jej uwarunkowanie i znaczenie.

Merytoryczne ramy przeprowadzonych badań określa metodologia przedstawiona w drugim rozdziale. Koncepcja metodologiczna procesu badawczego bazuje na badaniach jakościowo-ilościowych.

Rozdział trzeci zawiera analizę wyników badań własnych, przeprowadzonych wśród kobiet, podejmujących edukację uniwersytecką po latach przerwy w kształceniu. Analiza opierała się na: przebiegu dotychczasowej drogi edukacyjnej badanych kobiet, wpływie edukacji na ich życie osobiste, zawodowe i społeczne, problemach, jakie napotykały na swej drodze edukacyjnej respondentki, oraz determinantach, mających wpływ na decyzję kobiet dotyczącą kontynuacji kształcenia po latach przerwy w edukacji. Ponadto uznałam za istotną kwestię zwrócenie uwagi na aktywność respondentek w przeszłości i antycypację przez nich swojej przyszłości. Pełniejszy obraz w przeprowadzonych badaniach uzyskałam dzięki odpowiedziom badanych kobiet na temat wartości, jakie odnajdują w edukacji - w wymiarze indywidualnym, rodzinnym, zawodowym i społecznym.

Ostatni rozdział przedstawia uogólnienia, oraz wnioski i postulaty, mające na celu podsumowanie przeprowadzonych badań w oparciu o wiedzę literaturową.

Pracę uzupełnia bibliografia, spis wykresów i aneksy.

W redagowaniu pracy wykorzystałam dostępną literaturę, mającą odzwierciedlenie w tematyce pracy, artykuły z czasopism naukowych, oraz artykuły z prasy. Kryterium wyboru literatury związane było z rodzajem potrzebnej informacji do napisania prezentowanej pracy, oraz zwracałam uwagę na rok wydania książki. W związku z tym, iż tematyka pracy jest nowatorska wiodące pozycje bibliograficzne są po 2000 roku. Starsze wydania posłużyły mi jako uzupełnienie zebranych informacji.

Serdeczne podziękowania składam Pani promotor dr Klaudii Węc za zaangażowanie, oraz cenne wskazówki udzielane przy pisaniu prezentowanej pracy. Dziękuję za wzbudzenie motywacji do samodzielnych poszukiwań i zaszczepienie pasją zgłębiania wiedzy książkowej.

ROZDZIAŁ I. KOBIETA I EDUKACJA - KONTEKSTY TEORETYCZNE

1. WYJAŚNIENIE TERMINOLOGICZNE

1.1. WYJAŚNIENIE POJĘĆ PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNYCH: EDUKACJA, EDUKACJA DOROSŁYCH, DETERMINIZM (DETERMINANT, DETERMINACJA), MOTYWACJA, TOŻSAMOŚĆ (TOZSAMOŚĆ W PERSPEKTYWIE JEDNOSTKOWEJ), NARRACJA

Rozważania na temat edukacji nie mogą być rozpatrywane bez powołania się na definicję pojęcia „edukacja”. Zbigniew Kwieciński definiuje edukację jako „ogół wpływów zorientowanych na jednostki i grupy ludzkie, wpływów sprzyjających takiemu ich rozwojowi i wykorzystaniu posiadanych możliwości, aby w maksymalnym stopniu stały się świadomymi i twórczymi członkami wspólnoty społecznej, narodowej, kulturowej i globalnej, oraz by stały się zdolne do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości oraz odrębności; były zdolne do rozwijania własnego Ja poprzez podejmowanie „zadań ponadosobistych”, poprzez utrzymywanie ciągłości własnego Ja w toku spełniania „zadań dalekich”¹¹.

Edukacja według Wincentego Okonia to: „ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi¹²”. Autor zwraca uwagę na chwiejność znaczenia tego pojęcia, które często utożsamiane było z wykształceniem lub wychowaniem. Obecnie definicja edukacji jest bardziej sprecyzowana. Cytowany powyżej W. Okoń w taki sposób uszczegóławia definicję edukacji: (...) „ogół procesów oświatowo- wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę”¹³.

Podobnie definiuje edukację Czesław Kupisiewicz. Zdaniem autora edukacja to: „ogół procesów i zabiegów oświatowych i wychowawczych - przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych”¹⁴.

Bogusław Śliwerski określa edukację jako „podstawowe pojęcie funkcjonujące w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych”¹⁵.

Inne źródła tak definiują edukację:

¹¹ Za Z. Kwiecińskim, w: *Edukacja ku wartościom*, pod red. A. Szerląg, Kraków 2004, s. 8.

¹² W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10 popr. i rozsz., Warszawa 2007, s. 93.

¹³ Tamże, s. 93.

¹⁴ Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 40.

¹⁵ B. Śliwerski, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w.*, pod red. T. Pilcha T.1, Warszawa 2006, s. 905.

Edukacja - „działalność, której celem jest uczenie się lub nauczanie, kształcenie i wychowanie, a także upowszechnianie oświaty odpowiednio do przyjętych w społeczeństwie ideałów wychowawczych”¹⁶.

Edukacja - „proces rozwijania zdolności intelektualnych, umiejętności manualnych i świadomości społecznej, zwłaszcza przez kształcenie”¹⁷.

Zważywszy na specyfikę grupy badawczej, jaką wyznaczają kobiety podejmujące edukację po latach przerwy w kształceniu, stosownym wydaje się przybliżyć definicję edukacji dorosłych.

Edukacja dorosłych to: „działalność oświatowa, której celem jest umożliwienie osobom dorosłym oraz dorastającej młodzieży uzupełnienia posiadanego wykształcenia, a także podniesienia kwalifikacji ogólnych i zawodowych lub przekwalifikowania się. Edukacja dorosłych odbywa się w szkołach różnych typów i szczebli, uczelniach wyższych, a ponadto na kursach organizowanych przez zakłady pracy oraz instytucje oświatowe i w drodze samokształcenia”¹⁸.

Definicję determinantu przedstawię poprzez odwołanie się do pojęcia **determinizm**. Słownik pedagogiczny traktuje determinizm jako pogląd filozoficzny, według którego każde zjawisko czy proces podlega uwarunkowaniom przyczynowym. Aktywność fizyczna i psychiczna jednostki jest warunkowana ogólnymi prawami rozwoju, oraz warunkami środowiska, w którym człowiek żyje¹⁹.

„Determinizm z łac. *determinare* – określać, wyznaczać) to pogląd wyrosły z przekonania, wedle którego elementy rzeczywistości nie mają charakteru przypadkowego, lecz są warunkowane wystąpieniem odrębnych czynników. Na gruncie dociekań naukowych determinizm występuje w postaci ontologicznej, epistemologicznej (teoriopoznawczej) i metodologicznej”²⁰.

Determinant, determinanta – „to co determinuje coś”²¹.

Determinacja – „postawa, charakteryzująca się zdecydowanym trwaniem przy powziętym postanowieniu pomimo trudności, przeszkód”²².

Kolejnym pojęciem, które znajduje odzwierciedlenie w prezentowanej pracy jest motywacja, będąca motorem podejmowanych działań przez respondentki.

¹⁶ Encyklopedia powszechna, pod red. A. Nowaka, wyd. II, uzup. i uakt., Kraków 2001, s. 254.

¹⁷ Wielka Encyklopedia Świata – Oxford, T. III, Warszawa 2003, s. 318.

¹⁸ Tamże, s. 40.

¹⁹ Cz. Kupisiewicz...op.cit., s. 30.

²⁰ M. Sztuka, w: Encyklopedia...op.cit., s. 653-655.

²¹ Słownik współczesnego języka polskiego, pod red. B. Dunaj, Warszawa 2001, s. 169.

²² Tamże, s. 169.

Motywacja to - „ogół procesów pobudzania, podtrzymywania i regulowania aktywności, zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu”²³. Bazą motywacji jest prawo efektu, według którego organizm człowieka instynktownie dąży do zaspokojenia potrzeb, przynoszących korzyści. Potrzeby w umyśle człowieka stanowią mniej lub bardziej uświadomione motywy, przybierających postać napięć²⁴.

*Przez motywację rozumiemy zespół czynników (motywów) uruchamiających celowe działanie jednostki, albo ogół potrzeb i wartości determinujących kierunek dążeń człowieka. W odniesieniu do tego rodzaju działań używa się nazwy – motywacja do osiągnięć*²⁵.

Pojęcie motywacji precyzuje wspomniany powyżej W. Okoń. Według autora motywacja to - „ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki”²⁶.

*„Motywacja to czynnik energetyzujący zachowanie oraz wyznaczający jego kierunek. Natura motywacji człowieka jest niejednorodna, obejmuje czynniki biologiczne i społeczne. Motywy od strony subiektywnej odczuwane są jako uczucia pragnienia, dążenia, chęci osiągnięcia czegoś”*²⁷.

Motywacja - bodziec, pobudka, powody działania²⁸. Motywacja może być wewnętrzna lub zewnętrzna. Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie; jej przykładem jest zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane, lub które pozwala uniknąć kary (np. stopnie, stypendia) oraz cały zbiór przepisów regulujących tok nauki (studiów)²⁹.

Tomasz Kocowski rozpatruje motywację jako „ogół procesów, które pobudzają jakąś dominującą tendencję, tłumiąc mniej znaczące i podkreślą stopień satysfakcji z zaspokojenia tej potrzeby”³⁰.

Encyklopedia pedagogiczna przedstawia motywację jako termin stosowany w wielu dziedzinach nauk, mający wiele znaczeń³¹. W psychologii motywacja to - „ogół

²³ D. Amborska- Głowacka, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*, pod red. T. Pilcha T. III...op.cit., s. 422.

²⁴ Tamże, s. 422.

²⁵ Cz. Kupisiewicz...op.cit., s. 106.

²⁶ W. Okoń, *Nowy...*op.cit., s. 258.

²⁷ *Encyklopedia powszechna*...op.cit., s. 667.

²⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000, s. 338.

²⁹ Tamże, s. 258.

³⁰ T. Kocowski, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykało, wyd. 1, Warszawa 1997, s. 384.

³¹ D. Amborska- Głowacka, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*...op.cit., s. 422.

procesów pobudzania, podtrzymywania i regulowania aktywności, zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu”³².

Koniecznym do zdefiniowania jest termin **„tożsamość”**, który z jednej strony **odnosi się do autopercepcji jednostki, z drugiej strony wiąże się z postrzeganiem innego, oraz z identyfikacją z określoną grupą, bądź z przypisaniem do danej grupy przez innych**. W związku z tym w literaturze przedmiotu przyjmuje się perspektywy badawcze związane z problematyką tożsamości jednostki na gruncie psychologii i perspektywy bazujące wokół tożsamości grupy z wieloaspektowością uwarunkowań społecznych, religijnych, językowych, narodowych, etnicznych, kulturowych, itp. Możemy spotkać się z określeniem **„tożsamość psycho-społeczno-kulurowa”**, które jest konstruktem wielowymiarowym, łączącym elementy osobowego systemu jednostki z centralnymi wartościami grupy, do której jednostka należy³³. W swojej pracy skupię się na tożsamości podmiotowej, jednostkowej.

Tożsamość w perspektywie jednostkowej – oznacza „nie podlegającą zmianom jednakowość, podłożem której jest głównie kod genetyczny”³⁴. Pojęcie tożsamości jest powiązane z takimi pojęciami jak autentyczność, integralność, sens istnienia, przynależenia, poszanowanie samego siebie, itp. Unikatowe „ja” powstaje na skutek indywidualnych doświadczeń, rozszerzonych o przynależność społeczną i związane jest z akceptowanym i uznawanym systemem wartości i przekonań. W takim ujęciu tożsamość identyfikuje osobę, uwypuklając przynależne do niej właściwości³⁵. Samoświadomość podmiotu opierać się będzie na:

- sądach opisowych jednostki o sobie samej;
- samoocenie;
- sądach o standardach osobistych;
- sądach o regułach generowania wiedzy o sobie;
- sądach, dotyczących reguł komunikowania wiedzy o sobie³⁶.

Tożsamość osobista jest odpowiedzią na pytania związane z płcią, wiekiem, rodziną, wykształceniem, pracą, pozycją socjalno-ekonomiczną, itp.³⁷.

³² Tamże, s. 422.

³³ K. M. Bleszyńska, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI*, pod red. T. Pilcha T. 6, Warszawa 2007, s. 754 - 773.

³⁴ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak i T. Pilcha, Warszawa 1999, s. 309.

³⁵ K. M. Bleszyńska, w: *Encyklopedia pedagogiczna...op.cit.*, s. 756.

³⁶ Za J. Koziółskim, w: K. M. Bleszyńska, w: *Encyklopedia pedagogiczna...op.cit.*, s. 756.

³⁷ *Elementarne pojęcia pedagogiki...op.cit.*, s. 309.

W prezentowanej pracy pojawia się również termin **narracja**, który wymaga doprecyzowania poprzez definicje.

Narracja – „wypowiedź przedstawiająca zdarzenia w określonym porządku czasowym i przyczynowo- skutkowym³⁸”. Narracja to „sposób lub czynność opowiadania”³⁹.

1.2. WYJAŚNIENIE TERMINÓW SPOŁECZNO-SOCJOLOGICZNYCH: FEMINIZM (FEMINISTYCZNY RUCH, FEMINISTKA), EMANCYPACJA, STRATYFIKACJA SPOŁECZNA

Skonstruowanie definicji feminizmu, obejmującej cały wachlarz znaczeń i konotacji tego pojęcia jest niemożliwe. Według Elżbiety Górnikowskiej-Zwolak można opierać się na tzw. minimum definicyjnym⁴⁰.

Oto przykłady definicji **feminizmu** z różnych źródeł:

Feminizm - „obrona równych praw dla kobiet i mężczyzn, połączona z zaangażowaniem na rzecz poprawy pozycji kobiet w społeczeństwie”⁴¹.

Feminizm - „ruch dążący do politycznego i społecznego równouprawnienia kobiet”⁴².

Feministyczny ruch - „nurt w myśli społeczno- politycznej, oraz ruch walczący o szeroko rozumiane prawa kobiet”⁴³. Wśród głównych postulatów ruchu feministycznego początkowo znajdowały się hasła walki o wyzwolenie kobiet spod panowania mężczyzn, o prawa polityczne. Współcześnie ruch feministyczny propaguje dążenie do zniesienia uprzywilejowanej roli mężczyzny w życiu politycznym i gospodarczym, nawołuje do wyzwolenia się kultury kobiecej spod wpływu kultury mężczyzn i propaguje odmienne od męskich wartości⁴⁴.

Terminem dookreślającym feminizm jest feministka. **Feministka** to „kobieta dążąca do wprowadzenia zasad feminizmu, biorąca udział w tym ruchu, zwolenniczka feminizmu”⁴⁵.

Z pojęciem feministka związany jest termin **emancypacja**, który Wincenty Okoń przedstawia jako „uwolnienie się od zależności”⁴⁶.

³⁸ Encyklopedia powszechna...op.cit., s. 684.

³⁹ Mały Słownik Języka Polskiego, pod red. E. Sobol, wyd. zmien. i popr., Warszawa 1993, s. 479.

⁴⁰ E. Górnikowska- Zwolak, w: Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku...op.cit., s. 1122.

⁴¹ Tamże, s. 1122.

⁴² W. Kopaliński, Słownik wyrazów...op.cit., s. 168.

⁴³ Encyklopedia powszechna, pod red. A. Nowaka,... op.cit., s. 281.

⁴⁴ Tamże, s. 281.

⁴⁵ Mały Słownik Języka...op.cit., s. 195.

⁴⁶ W. Okoń, Nowy słownik...op.cit., s. 99.

„Wyzwolenie się spod czyjeś dominacji, uzyskanie równouprawnienia, zrównanie w prawach; uniezależnienie”⁴⁷ – to definicja według *Słownika Współczesnego Języka Polskiego*.

Władysław Kopaliński definiuje emancypację jako „usamodzielnienie, uniezależnienie, uzyskanie równouprawnienia”⁴⁸.

Kolejnym pojęciem niezbędnym do przeanalizowania w prezentowanej pracy jest **stratyfikacja społeczna**. Według socjologii społeczeństwo ma charakter strukturalny, którego poszczególne poziomy stanowią warstwy społeczne. Kryterium wyodrębnienia tych warstw ma podłoże wieloaspektowe. Może to być m.in. status społeczny, stosunek majątkowy, przynależność zawodowa. W terminologii socjologicznej można spotkać się zamiennie z terminem dyferencjacja społeczna. Omawiane pojęcie nie dotyczy tylko postaw członków społeczeństwa w stosunku do wartości materialnych. Ważnym czynnikiem są wartości niematerialne⁴⁹.

Mały Słownik Języka Polskiego definiuje stratyfikację jako - „wyróżnienie warstw w społeczeństwie według różnych kryteriów, np. stanu dochodu i posiadania, funkcji społecznych, wspólnoty obyczajów itp.”⁵⁰.

Jan Prucha za optymalną definicję dyferencjacji społecznej uważa koncepcję zrodzoną na gruncie antropologii kultury, bazującej na następujących statusach:

- statusy przypisane ludziom od momentu narodzin, jak, np. wiek, płeć, powiązania rodzinne, arystokratyczne pochodzenie, przynależność rasowa;
- statusy osiągnęte. Są to czynniki: pozycja zawodowa, orientacja polityczna, poziom kultury, dochody oraz poziom zdobytego wykształcenia przez jednostkę⁵¹.

Pogląd ten ukazuje, iż różnice w wykształceniu wynikają nie z uwarunkowań od chwili narodzin, ale z indywidulanych dążeń, potrzeb i starań jednostki⁵². We współczesnych koncepcjach polityki edukacyjnej Zachodu dominuje pogląd, iż nierówność wykształcenia powodowana jest przez majątkowe, rasowe lub etniczne różnice⁵³.

„Zróżnicowanie statusów społecznych, systemów i struktur zależności grupowych”⁵⁴ - to definicja stratyfikacji społecznej pochodząca z *Encyklopedii Powszechnej*.

⁴⁷ *Słownik Współczesnego Języka...* op.cit., s. 236.

⁴⁸ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów...* op.cit., s. 149.

⁴⁹ J. Prucha, *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2004, s. 205.

⁵⁰ *Mały Słownik Języka...* op.cit., s. 886.

⁵¹ J. Prucha, *Pedagogika porównawcza...* op.cit., s. 206.

⁵² Tamże, s. 206.

⁵³ Tamże, s. 206.

⁵⁴ *Encyklopedia powszechna*, pod red. A. Nowaka,... op.cit., s. 990.

Inaczej mówiąc, stratyfikacja społeczna to uwarstwienie społeczne, zróżnicowanie - oparte na hierarchii grup występujących w obrębie społeczeństwa.

2. KOBIETA JAKO KATEGORIA SPOŁECZNO - KULTUROWA

2.1. WIZERUNEK WSPÓŁCZESNEJ KOBIETY

Proces idealizacji kobiet zdaniem Adrienne Rich jest charakterystyczny dla okresu patriarchy⁵⁵. Zwiastunem zmian jest odchodzenie od tradycyjnej roli kobiety, wynikającej z płci kulturowej⁵⁶. Doświadczenia kobiet odzwierciedlane w badaniach naukowych ukazują jak zmieniał się fenomen kobiety⁵⁷.

Zbyszko Melosik upatruje ideał współczesnej kobiety w zdominowanym w obecnej rzeczywistości pojęciu piękna. Różnicę płciową wyznacza kreowana płaszczyzna piękna. W takiej sytuacji trudno kobiecie zachować dystans wobec mitów piękna, będących integralną częścią codzienności. Kultura konsumpcji paradoksalnie sprawiła, że kobieta stała się więźniem własnego ciała⁵⁸.

Druga dekada ubiegłego stulecia uwidoczniła przeobrażenia jakie dokonały się w sytuacji kobiet. Kobiety realizują się na nowych obszarach działalności człowieka. Upowszechnia się aktywność edukacyjna i związana z nią aktywność zawodowa kobiet. Zauważalna jest również aktywność kobiet w sferze społecznej, politycznej i gospodarczej kraju. Wpływ na takie przeobrażenia miały dokonujące się procesy we współczesnym świecie. Wymuszały na jednostce przejawianie inicjatywy w kreowaniu własnego życia. W związku z tym przewidywalne wzorce życia, dające poczucie bezpieczeństwa stopniowo zanikają sprawiając, że kobieta sama musi projektować swoje życie⁵⁹.

Od współczesnej kobiety oczekuje się realizacji w roli matki, żony i pracownika. Jednym z ważniejszych aspektów życia człowieka jest jego aktywność podejmowana bez względu na wiek, wykształcenie czy miejsce zamieszkania. Aktywność przyczynia się do wszechstronnego rozwoju człowieka, a także wyzwala w nim twórcze postawy, uatrakcyjniające jego życie. Kobiety, które zorientowane są na rozwój i sukces

⁵⁵ Zob. w : K. Arcimowicz, *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańsk 2003.

⁵⁶ Tamże, s. 28.

⁵⁷ B. Bartosz, *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychobiologii do kultury*, Warszawa 2011, s. 13.

⁵⁸ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Kraków 2010, s. 21-22.

⁵⁹ E. Mazurek, *Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorozwoju*, „Rocznik Andragogiczny”, 2007, s. 155.

nieustannie poszukują takich form aktywności, które byłyby źródłem samorealizacji i spełnienia. Warunkiem egzystencji w obecnych realiach jest autokreacja i transgresja⁶⁰.

Transgresja według Józefa Kozieleckiego to „działanie twórcze, innowacyjne i ekspansywne(...), które przekracza dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć materialnych, symbolicznych i kulturowych. Wykonując je człowiek wychodzi poza swoje ograniczone możliwości, poza swoją niedoskonałość, poza swoją skończoność i dzięki temu tworzy nowe wartości oraz realizuje nowe interesy. Także wychodzi poza to, czym aktualnie jest i co posiada, wyrasta ponad siebie, rozwija się. Jej czyny – wyczyny pozwalają przekształcać rzeczywistość, zmieniać społeczeństwo, kulturę i osobowość”⁶¹.

Efekty oddziaływań transgresyjnych w rozumieniu Józefa Kozieleckiego możemy obserwować na polu kariery zawodowej, edukacyjnej, społecznej i politycznej.

Od indywidualnych wyborów jednostki będzie zależała realizacja drogi prowadzącej do satysfakcji i spełnienia⁶².

Panujący wzór zakłada pełne zaangażowanie kobiet w aktywność zawodową, nie zaniedbując przy tym innych obszarów życia. **Syndrom „superkobiety” prezentowany jest w postaci wspaniałej matki, cudownej żony i świetnej pracownicy**⁶³. Źródło syndromu tkwi w przekazie socjalizacyjnym adresowanym do dziewcząt. „Superkobieta” wszystkie zadania bierze na siebie, pomijając aspekt przeciążenia. Wypełnianie ról rodzinnych i społecznych wiąże się z pewnymi standardami. Tradycyjnie wychowana kobieta ma świadomość, iż jej postępowanie musi być adekwatne do oczekiwań społecznych. W takim rozumieniu „superkobieta” przeciążona obowiązkami, zмага się z konfliktującymi ze sobą rolami⁶⁴.

Polskie kobiety zdaniem Anny Titkow są przyzwyczajone do rozbieżności czynników statusu w ich życiu. Potrafią jednak rekompensować sobie taką sytuację. Pomocny w tym aspekcie jest zdaniem wspomnianej powyżej autorki, ukształtowany przez współdziałanie tradycji, historii wysoki prestiż kobiety w społeczeństwie⁶⁵.

Jak wynika z wielu badań, największą satysfakcję czerpią kobiety, które realizują się na kilku płaszczyznach życia. Z tego względu ideałem dla współczesnej

⁶⁰ E. Mazurek, *Kariera zawodowa...op.cit.*, s. 156-159.

⁶¹ J. Kozielecki, *Spółeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko*, Warszawa 2004, s. 45- 46.

⁶² E. Mazurek, *Kariera zawodowa...op.cit.*, s. 159.

⁶³ Za M. Hansen, w: *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia kobiet*, pod red. A. Titkow, Warszawa, 2003, s. 65-66.

⁶⁴ Tamże, s. 65-66.

⁶⁵ A. Titkow, *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007, s.71.

kobiety jest łączenie kilku ról społecznych, co wiąże się z opanowaniem trudnej sztuki umiejętnego organizowania sobie czasu.

2.2. STEREOTYPOWA PERCEPCJA KOBIETY

Społeczne funkcjonowanie jednostki ma swe podłoże w społeczności w jakiej odbywa się proces socjalizacji. Związany on jest z uspołecznieniem jednostki i odbywa się w dużej mierze w sposób nieświadomy⁶⁶. Ma na celu ukształtowanie osobowości w sposób przygotowujący człowieka do funkcjonowania w określonej rzeczywistości społecznej⁶⁷. Jako małe dziecko zdobywa się pewien zakres wiedzy, który zdaniem Anny Firkowskiej-Mankiewicz⁶⁸ przesycony jest stereotypami⁶⁹.

Oczekiwania wobec danej grupy społecznej, oraz stopień w jakim zachowania, cechy i właściwości tej grupy można przenieść na należącą do niej osobę nazywamy **stereotypami**⁷⁰. „Z ogromnego tętniącego życiem zamętu świata zewnętrznego wybieramy to, co nasza kultura już dla nas zdefiniowała i zazwyczaj spostrzegamy to, co wybraliśmy w formie stereotypu stworzonego dla nas przez kulturę”⁷¹. Stereotypy wielokrotnie działają jak samospełniające się proroctwo. Siła stereotypów jest olbrzymia, a ich działanie widoczne wielowymiarowo. Nie sposób ustrzec się przed nimi. Towarzyszą człowiekowi w domu, w procesie wychowania, w szkole, w życiu społecznym⁷².

Określenie roli społecznej kobiet jest w pewnym sensie reprodukcją stereotypu. Stereotyp ten utrwalany jest już w przestrzeni szkolnej. Walczy z nim pedagogika feministyczna, mająca na celu wyrwanie uczestników procesu edukacyjnego z „cyklu bezrefleksyjnej reprodukcji społecznych definicji kobiecości i męskości”⁷³. Pole społeczne edukacji jest centralnym miejscem reprodukcji dominujących znaczeń kobiecości i męskości⁷⁴. Możemy zatem powiedzieć za Pierre’em Bourdieu, że to „szkoła pełni najważniejszą z funkcji reprodukcji arbitralnych znaczeń kobiecości i męskości”⁷⁵.

⁶⁶ B. Budrowska, *Znikoma reprezentacja kobiet w elitach - próby wyjaśnień*, w: A. Titkow, *Szklany sufit...* op.cit., s. 53-54.

⁶⁷ Tamże, s. 54.

⁶⁸ Za A. Firkowską-Mankiewicz, w: B. Budrowska, *Znikoma...* op.cit., s. 54.

⁶⁹ Tamże, s. 54.

⁷⁰ G.B. Moskowitz, *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego. Psychologia XXI wieku*, Gdańsk 2009, s. 557

⁷¹ Za W. Lippmannem, w: *Zrozumieć siebie i innych...* op.cit., s. 557.

⁷² Za J. Morciniec, w: B. Budrowska, *Znikoma...* op.cit., s. 54.

⁷³ L. Kopciwicz, *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*, Kraków 2003, s. 230.

⁷⁴ Tamże, s. 230.

⁷⁵ Za P. Bourdieu, w: L. Kopciwicz, *Polityka...* op.cit., s. 232.

Mechanizm różnicowania umiejscawia kobietę i mężczyznę w określonym fragmencie przestrzeni społecznej⁷⁶. Rodzajowe zróżnicowania traktowane są jako efekty pierwotnej socjalizacji, bądź wynikają z samej natury⁷⁷. Proces socjalizacji w aspekcie płci kulturowej związany jest z oddziaływaniami szkolnymi, rodziną i w dużej mierze środkami masowego przekazu. Treść informacji jest ściśle skorelowana z kulturą dominującą w danym społeczeństwie⁷⁸. Przekonania dzieci na temat ról kobiety i mężczyzny kształtowane są na podstawie podręczników. Wizerunek kobiety przedstawiany jest jako status matki, której przypisuje się określone zachowania i czynności wykonywane wewnątrz domu. Wyznacznikiem statusu ojca i mężczyzny jest praca zawodowa i wykonywanie większości czynności poza domem. Może to być naprawa samochodu, praca na działce, itp.⁷⁹. Magdalena Środa pisma kobiece nazywa „najskuteczniejszym narzędziem reprodukcji zniewolenia kobiet”⁸⁰.

Określone cechy i zachowania przypisane jednostce lansowane są również przez media⁸¹. Jak możemy wnioskować z powyższego, stereotypy są wszechobecne. W naszym kręgu kulturowym stereotypy podkreślają różnicę pomiędzy kobietami a mężczyznami. Różnice te widoczne się w zachowaniu, w cechach osobowości i w wypełnianiu ról społecznych⁸². Zgodnie ze stereotypowym postrzeganiem kobiet, przypisuje się im określone cechy charakteru. Zaliczamy do nich m.in. opiekuńczość, troskliwość, emocjonalność, refleksyjność. Mężczyźni, jako silna płeć charakteryzują się elastycznością intelektualną, skłonnością do rywalizacji, agresywnością, fascynacją władzą, sukcesami materialnymi i zawodowymi. Zgodnie z taką tendencją wychowywane są dziewczynki, które wyrastają później na dojrzałe kobiety, mające ugruntowaną wizję własnej osoby⁸³.

Obserwując obecne realia możemy zauważyć, jak schematyczny i stereotypowy obraz kobiety - matki kreowany w podręcznikach, czy w mediach odbiega od rzeczywistości. Odmienna socjalizacja kobiet ma w sobie wielką siłę.

⁷⁶ Tamże, s. 231.

⁷⁷ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007, s. 13.

⁷⁸ E. Morawiecka, *Pożegnanie Matki Polki - nowy obraz psychospołeczny kobiet w Polsce. Przegląd badań aktywności zawodowej i rodzinnej kobiet*, w: *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychobiologii do kultury*, Warszawa 2011, s. 263.

⁷⁹ Za B. Szacką, w: B. Budrowska, *Znikoma...*op.cit., s. 56.

⁸⁰ M. Środa, *Kobiety i władza*, Warszawa 2010, s. 341.

⁸¹ Za J. Morciniec, w: B. Budrowska, *Znikoma...*op.cit., s. 54.

⁸² Zob. K. Deaux i M. Kite, *Stereotypy płci*, w: *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, pod red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002.

⁸³ Za A. Firkowską-Mankiewicz, w: B. Budrowska, *Znikoma...*op.cit., s. 55.

Kobiety potrafią godzić macierzyńsko-domową rolę z pracą zawodową i edukacją⁸⁴.

2.3. KOBIECOŚĆ, CZYLI SPOŁECZNOO–KULTUROWE

EGZEMPLIFIKACJE PŁCI

Analizując literaturę przedmiotu możemy zauważyć jak na przełomie tysiącleci nastąpił wzrost znaczenia podmiotowości kobiety. Na taką sytuację miały wpływ zmiany społeczne, kulturowe, polityczne i postępująca emancypacja. W związku z tym, cała problematyka ról kobiet w społeczeństwie została poddana wieloaspektowej analizie⁸⁵.

Immanuel Kant - filozof niemiecki, podkreślał zasadniczą różnicę natury kobiety i mężczyzny. Obydwie płci nazywał „odrębnymi rodzajami”⁸⁶.

W latach sześćdziesiątych XX wieku zapoczątkowano psychologiczne i socjologiczne badania nad różnicami płci⁸⁷. Narzędziem ułatwiającym poznanie kulturowo-psychologicznych charakterystyk kobiet i mężczyzn jest kategoria „gender”- **płeć kulturowa**⁸⁸. Anna Titkow sformułowanie to rozpatruje w aspekcie „kulturowej nadbudowy” płci biologicznej, którą rozumie jako zespół atrybutów i zachowań oczekiwanych od kobiety i mężczyzny postrzeganych jako przydatne w funkcjonowaniu społecznym⁸⁹.

Z propozycją zamiennego używania terminu płeć i gender, wyszła w 1979 roku badaczka Rhonda Unger⁹⁰, aby podkreślić, iż oprócz płci określonej biologicznie, występuje płeć kształtowana społecznie i kulturowo⁹¹. Autorka precyzuje rodzaj, jako „cechy i zachowania uważane w danej kulturze za odpowiednie dla kobiety bądź mężczyzny”⁹². Współcześnie należy patrzeć na pryzmat płci jako na „soczewkę kultury”⁹³, a mniej na wymiar osobowości. Schematy kobiecości przepełnione stereotypowymi przekonaniami

⁸⁴ B. Budrowska, *Znikoma...*op.cit., s. 57.

⁸⁵ M. Sulik, *Kobiety w nauce...*op.cit., s. 7.

⁸⁶ M. Uliński, *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno- społecznej*, Kraków 2001, s. 147-148.

⁸⁷ A. Titkow, *Tożsamość polskich...*op.cit., s. 18.

⁸⁸ Tamże, s. 26.

⁸⁹ Tamże, s. 27.

⁹⁰ E. Mandal, *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.

⁹¹ Tamże, s. 153.

⁹² L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk 2002, s. 34.

⁹³ Za Sandrą Bem, w: *Kobiecość...*op.cit., s. 154.

są jeszcze mocno zakorzenione w kulturze⁹⁴. Płeć w interakcji ze środowiskiem i sytuacją charakteryzuje kobiety⁹⁵. Role społeczne i ideały zachowań nie mają uniwersalnego charakteru. Różne kultury różnie kształtuje osobowość kobiet⁹⁶. Ten sam zakres znaczeniowy co „gender”, „rodzaj” ma termin „płeć kulturowa”⁹⁷, która ukształtowana na bazie płci biologicznej stanowi kategorię społeczną⁹⁸. Zdaniem Ewy Morawieckiej płeć kulturowa nierzadko utrwała błędy w myśleniu, czyli produkuje tzw. stereotypy płci. Związane są one z pewnymi normami, czy wręcz oczekiwaniami wobec populacji kobiet i mężczyzn w danej kulturze⁹⁹.

Badania przeprowadzone wśród studentów¹⁰⁰ wykazały, że kobiety odbierane są pozytywnie, gdy postępują według tradycyjnej roli rodzajowej. Postrzeganie wizerunku kobiety zmienia się pod wpływem postępowania niezgodnego z kanonem przypisanych jej kulturowo norm i zasad postępowania¹⁰¹.

Wynikiem przeobrażeń społecznych i postępu cywilizacyjnego jest redefinicja pojęcia „kobiety” i „kobiecości”. Czym zatem jest kobiecość? Najczęściej definiujemy kobiecość na zasadzie intuicji. Dokładne zdefiniowanie omawianego pojęcia niestety sprawia nam trudność¹⁰². „Kobiecość (...) - to pierwotne i nieartykułowane pojęcie o sobie samym oraz o innych ludziach”¹⁰³. Sfera codzienności urzeczywistnia pojęcie kobiety i kobiecości. Wynika ono głównie z wiedzy o tym, co to znaczyć być i czuć się kobietą¹⁰⁴. Kobiecość to „abstrakcyjny konstrukt teoretyczny”¹⁰⁵, będący postawą społecznej tożsamości płci.

Podmiotowość kobiety akcentują nieco ironicznie słowa naszego pedagoga Aleksandra Nałaskowskiego, który jednocześnie parodiuje radykalny feminizm: „Pojawienie się kobiety upodmiotowiło człowieka”¹⁰⁶. Nie trudno się domyśleć, że autor nawiązał do biblijnego stworzenia kobiety. Zwrócił uwagę na kategorię transcendentną,

⁹⁴ E. Mandal, w: *Kobiecość...*op.cit., s. 154.

⁹⁵ Tamże, s. 158.

⁹⁶ Tamże, s. 33.

⁹⁷ Za C. M. Renzetti i D. J. Curranem, w: *Pożegnanie...*op.cit., s. 260.

⁹⁸ E. Morawiecka, *Pożegnanie...*op.cit., s. 260.

⁹⁹ Tamże, s. 260.

¹⁰⁰ Tamże, s. 265.

¹⁰¹ Tamże, s. 265.

¹⁰² E. Mandal, *Kobiecość i męskość...*op.cit., s. 265.

¹⁰³ Tamże, s. 155.

¹⁰⁴ L. Kopciwicz, *Pedagogika kobiecości...*op.cit., s. 119.

¹⁰⁵ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996, s. 22.

¹⁰⁶ A. Nałaskowski, *Pedagogika w wirówce płci- od mądrości Biblii do dramatu Lolity*, „Teraźniejszość- Człowiek- Edukacja”, nr 3, 1999, s. 74.

wyrażającą wolę samego Boga, gdzie wyzwolenie mężczyzny z samotności było możliwe jedynie za pośrednictwem kobiety¹⁰⁷.

Kobieta według A. Nalaskowskiego jest symbolem:

- mądrości i wiedzy (alma mater);
- wierności (matka ziemia);
- najwcześniejszej edukacji (wyssać z mlekiem matki);
- doświadczenia (matczyne upomnienie);
- oczekiwania (powrót do macierzy)¹⁰⁸.

Kazimierz Pospiszyl w „*Psychologii kobiety*” również nawiązuje do biblijnego stworzenia człowieka. Zwraca uwagę na różnicę płciową, która jest ściśle związana z tzw. kodem behawioralnym, predysponującym właściwymi dla danej płci modelami zachowań¹⁰⁹. Autor ukazuje szeroką gamę specyficznych zachowań kobiecych, oraz różnicę pomiędzy psychiką kobiety a mężczyzny¹¹⁰.

Odmienne spojrzenie na „kobiecość” przedstawia Zbyszko Melosik. Według autora kobieta na poziomie codzienności jest postrzegana według konstruowanych społecznie schematów. Ze względu na płeć kobiecie przypisany jest repertuar społecznie akceptowanych zachowań¹¹¹. Autor eksponuje wielowymiarowy kontekst kobiecości. Na taki stan rzeczy miał wpływ fakt przejęcia przez kobiety coraz to nowszych ról społecznych¹¹².

Według Marii Strykowskiej możemy wyodrębnić dwa pojęcia kobiecości:

- w pierwszym aspekcie dominuje utarty w danej kulturze stereotyp, który kobieta zinternalizuje;
- w drugiej kwestii pojęcie kobiecości wiąże się z tożsamością płciową¹¹³.

Podobnie przedstawia role kobiece Joanna Ostrouch. Zdaniem autorki, kobiecie przypisane są dwie role. Specyfika jednej warunkowana jest biologią i ma charakter stały. Druga – zmienna, uzależniona od społeczeństwa i kultury, w jakim kobieta żyje¹¹⁴.

¹⁰⁷ Tamże, s. 74.

¹⁰⁸ Tamże, s. 77.

¹⁰⁹ K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1992, s. 7.

¹¹⁰ Tamże, s. 7.

¹¹¹ Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996, s. 75.

¹¹² Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza...*op.cit., s. 190.

¹¹³ Zob. M. Strykowska, *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Poznań 1992.

¹¹⁴ J. Ostrouch., *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*, Olsztyn 2004, s. 22.

Kolejne ważne podejście w omawianej tematyce prezentuje Sylviane Agaciński. W opinii autora to natura decyduje o naszej płci, a kultura warunkuje co znaczy być kobietą czy mężczyzną¹¹⁵. Kultura, a głównie proces socjalizacji wpływa na konstruowanie się tradycyjnego modelu kobiecości. Argumentem na taki stan rzeczy jest chociażby fakt funkcjonowania w społeczeństwie zjawiska, określanego mianem trzech „M”: miłość, małżeństwo, macierzyństwo.¹¹⁶

Polska kobiecość, zdaniem Magdaleny Środy powinna być rozpatrywana według pięciu porządków¹¹⁷:

1. porządek symboliczny - związany ze specyficzną funkcją religii w Polsce;
2. porządek wychowania - w którym wśród hierarchii wartości Polaków dominuje rodzina;
3. porządek polityczny - związany z uwarunkowaniami historyczno-politycznymi w Polsce, gdzie w okresie walki o niepodległość, polityka uprawiana była w domach, a nie w sferach publicznych;
4. porządek ekonomiczny - już w odległych czasach powstań (listopadowego i styczniowego) praca kobiet była koniecznością;
5. porządek sfery zdrowotnej - głównie związany z antykoncepcją i aborcją, którą wedle powszechnie panującego przekonania można ominąć¹¹⁸

Samoświadomość kobiet, jak wspominałam powyżej, jest w dużej mierze warunkowana kulturą, w której przebiega proces socjalizacji. Decyzje i wybory często są nieuświadomione i mają swe podłoże w utartych wzorcach i schematach¹¹⁹.

Zdaniem andragogów w trzecim tysiącleciu prym będą wiodły wartości kobiece, jak wrażliwość, serdeczność, szacunek, które będą szansą na poprawę życia społecznego¹²⁰.

¹¹⁵ S. Agaciński, *Polityka płci*, przeł. M. Falski, Warszawa 2000, s. 19.

¹¹⁶ B. Budrowska, *Znikoma reprezentacja ...op.cit.*, s. 57.

¹¹⁷ M. Środa, *Być kobietą w Polsce*. Wystąpienie podczas konferencji „Polki w Unii Europejskiej”, 6-7XI 2002.

¹¹⁸ Tamże.

¹¹⁹ M. Sulik, *Kobiety ...op.cit.*, s. 22.

¹²⁰ E. Dubas, *Kobiecość jako wartość – zadanie edukacji (dorosłych)* w: *Kobiety a edukacja dorosłych*. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej, 15 maja 2000 r, pod red. E.A. Wesołowskiej, Warszawa 2001, s. 55

2.4. PARADOKSY EMANCYPACJI KOBIEŃ

Omawiając tematykę związaną z edukacją kobiet należy przybliżyć termin „feminizmu”. Termin ten zdefiniowałam w rozdziale I, podrozdział 1.2.

Kluczową zasadą feminizmu jest pogląd, że pozycja kobiet jest uwarunkowana społecznie. W związku z tym podlega zmianie i należy o tę zmianę walczyć¹²¹.

Wskutek budzenia się świadomości kobiet od połowy XIX wieku, związanej z większym dostępem do różnych form kształcenia, obserwowalny stał się proces emancypacji (termin zdefiniowałam w rozdziale I, podrozdział 1.2.). Podstawę poprawy sytuacji kobiet stanowi realizacja prawa do wykształcenia. Po II wojnie światowej w krajach europejskich i w USA zauważalna jest tendencja wzrostu liczby absolwentek szkół wyższych, utrzymująca się do chwili obecnej. Sytuacja ta dotyczy wszystkich szczebli nauczania¹²².

Agnieszka Graff - znana feministka w książce pt. „Świat bez kobiet” przywołuje przewrotną definicję feminizmu Susan Faludi: *„feminizm domaga się od świata, aby wreszcie uznał, że kobiety nie są elementem dekoracyjnym, cennymi naczyniami ani też członkami jakiejś „grupy specjalnych interesów. Kobiety to połowa (a obecnie to nawet więcej niż połowa) ludzkości, i nie mniej niż drugiej połowie należą im się prawa i życiowe szanse”*¹²³. Wymieniona powyżej autorka w następujący sposób precyzuje cele feminizmu:

*(...) „cele feminizmu są proste: żąda on, by kobiety nie musiały „wybierać” między sprawiedliwością w sferze publicznej a szczęściem osobistym. Żąda dla kobiety prawa do samookreślenia, by to, kim mamy być, nie było nam wciąż na nowo narzucane przez kulturę i przez mężczyznę”*¹²⁴.

Wraz z rozwojem społecznym wykształcają się egalitarne poglądy na rolę kobiet, kształtowane poprzez takie czynniki, jak: tradycja religijna danego państwa, historia, przemiany kulturowe i ideologiczne, oraz struktura organizacyjna. Zmiany te działają jak katalizator w szeroko zakrojonej zmianie ról płci. Tempo zmian w danym społeczeństwie uzależnione jest od wielu innych czynników. Należą do nich: ruchy społeczne, organizacje pozarządowe, nowatorskie teorie tworzone przez

¹²¹ J. Hannam, *Feminizm*, przeł. A. Kaflńska, Poznań 2010, s.18.

¹²² M. Chrzastowska, *Powołanie i zaangażowanie. Prawa człowieka. Feminizm. Chrześcijaństwo*, Poznań 2005, s. 165.

¹²³ Za S. Faludi, w: A. Graff, *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 22.

¹²⁴ Tamże, s. 22-23.

intelektualistów, sieci powiązań tworzone przez feministki i ich oponentów, media, świat akademicki¹²⁵.

Historia pokazała jak stopniowo zmieniała się pozycja kobiet w społeczeństwie. Feminizm jako podejście na stałe zagościł w życiu akademickim i kobiety pracujące w szkolnictwie wyższym mogły awansować. Kobiety, korzystając ze zwiększonych szans w edukacji i zatrudnieniu zajmowały coraz wyższe stanowiska¹²⁶.

Feminizm XXI wieku jest nazywany „trzecią falą”. Sugeruje to, że feminizm nie jest czymś martwym, ale znajduje odzwierciedlenie w życiu niektórych kobiet. Każda z trzech fal feminizmu opierała się na innych priorytetach i dążeniach, mających na celu poprawę sytuacji kobiet¹²⁷. Feminizm nigdy nie był ruchem monolitycznym. Skupiał różnorodne działaczki, obierające sobie za cel zwiększenie praw kobiet w różnych dziedzinach życia. Wspólne działania kobiet miały wymiar wieloaspektowy. Odbijały się echem w walce o osobiste spełnienia w niemalże w każdym obszarze życia¹²⁸. Głównym komponentem zmiany kulturowej jest zwiększające się równouprawnienie kobiet i mężczyzn¹²⁹.

June Hannam¹³⁰ przewiduje, że w przyszłości nadal będą trwały dyskusje rozbudzające świadomość feministyczną kobiet. Polityczna i gospodarcza globalizacja sprzyjać będzie integracji kobiet - wojowniczek. „*Nie ma znaczenia, jaki osiągnęliśmy numer, nadal musimy wywoływać fale*”¹³¹ - to puenta podsumowująca trzecią falę feminizmu.

Współczesny feminizm ukazuje oczywistość praw kobiet, które nie są już zagrożeniem dla mężczyzn, ani utrudnieniem wywiązywania się z rodzinnych powinności¹³². Rozbudzanie aspiracji kobiet stało się możliwe dzięki rozumieniu emancypacji na poziomie świadomości. **Eliminacja stereotypów jest istotnym elementem wyzwolenia kobiet**¹³³.

¹²⁵ R. Inglehart, P. Norris, *Wzbierająca fala*, przeł. B. Hellmann, Warszawa 2009, s. 173-174.

¹²⁶ J. Hannam, *Feminizm...*op.cit., s. 174.

¹²⁷ Tamże, s. 176.

¹²⁸ Tamże, s. 179-180.

¹²⁹ R. Inglehart, P. Norris, *Wzbierająca...*op.cit., s. 178.

¹³⁰ Tamże, s. 180.

¹³¹ Za Spencer, w: J. Hannam, *Feminizm...*op.cit., s. 180.

¹³² A. Graff, *Świat bez...*op.cit., s. 23.

¹³³ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 491.

2.5. DYLEMATY TOŻSAMOŚCIOWO-EDUKACYJNE WSPÓŁCZESNYCH Kobiet

Człowiek żyjący w pierwszej dekadzie XXI wieku nieustannie spotyka się z terminem „tożsamość”. Uzasadnionym wydaje się być wzrost zainteresowania tym zagadnieniem przez socjologów i psychologów. Przeobrażenia w skali makrospołecznej, mające swe odzwierciedlenie w różnych sferach życia społeczeństwa, dotyczą przede wszystkim samej jednostki. Biorąc pod uwagę zmienność i niejednoznaczność epoki ponowoczesnej, którą Zygmunt Bauman nazywa „ *płynną nowoczesnością*”¹³⁴, konieczną czynnością jest ponowne autozdefiniowanie siebie. Bowiem tak pojmowana tożsamość jednostki nie jest czymś stałym, jednoznacznym czy jednorodnym, ale ulega przeobrażeniom¹³⁵. Podążając dalej za autorem¹³⁶ możemy mówić o utracie tożsamości, którą już posiadaliśmy. Zmienny kontekst życia, wpływający z permanentnych zmian czasów i warunków życia wpływa na przemiany samej jednostki. Dostosowanie się do zmian wymaga refleksji nad własną tożsamością, a nawet konstruowania jej na nowo w procesie autodefinicji¹³⁷.

Tożsamość jest pojęciem o charakterze interdyscyplinarnym i bywa rozpatrywana z perspektywy wielu nauk. Agnieszka Majewska-Kafarowska¹³⁸ procesualność pojęcia „tożsamość” przedstawia w aspekcie rozwojowym, poznawczym, klinicznym i fenomenologicznym. Tożsamość w tym ostatnim ujęciu jest odzwierciedleniem realistycznego obrazu siebie, niepowtarzalności własnej osoby, oraz spójności w zmieniających się warunkach rozwojowych¹³⁹. Proces kształtowania tożsamości ma miejsce w ciągu całego życia¹⁴⁰.

Koncepcji rozwoju tożsamości, jak wspominałam powyżej jest bardzo wiele. Ciekawe podejście przedstawia Carol Giligan, która powołując się na teorię stadiów moralnego rozwoju Lawrence Kohlberga zauważa „*przepaść*” dzielącą rozwój moralny kobiet i mężczyzn. Specyfika „ja” kobiecego predysponuje do etyki opiekuńczości, wrażliwości i empatii. „Ja” męskie kształtuje sądy moralne na etyce sprawiedliwości¹⁴¹.

¹³⁴ Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.

¹³⁵ A. Kafarowska- Majewska, *Narracje ...op.cit.*, s. 29.

¹³⁶ Z. Bauman, *Tożsamość jaka była, jest i po co?*, w: *Wokół problemów tożsamości*, pod red. A. Jawłowskiej, Warszawa 2001, s. 11.

¹³⁷ A. Kafarowska- Majewska, *Narracje ...op.cit.*, s. 32 i 41.

¹³⁸ Tamże, s. 29.

¹³⁹ Za Bikont, w: A. Majewska- Kafarowska, *Narracje ...op.cit.*, s. 14.

¹⁴⁰ A. Kafarowska- Majewska, *Narracje ...op.cit.*, s. 13-15,

¹⁴¹ Za Giligan, w: E. Mandal, *Kobiecość i męskość ...op.cit.*, s. 31.

W obrębie tożsamości człowieka możemy wyróżnić dwa obszary, które Anna Bikont nazywa podsystemami tożsamości¹⁴². O dwuaspektowości tożsamości pisze Hanna Malewska-Peyre, w obrębie której uznaje tożsamość osobistą (indywidualną), oraz tożsamość społeczną¹⁴³. Dualizm tych podsystemów tworzy całość tożsamości człowieka. Nie sposób oddzielić faktu, że człowiek jest zarówno indywidualnością jak i członkiem społeczeństwa¹⁴⁴. Tożsamość społeczna związana jest z przynależnością do grup społecznych oraz z pełnieniem określonej roli związanej z płcią. Najbardziej wyrazistym przykładem to funkcja matki i żony¹⁴⁵.

Jednym z obszarów warunkujących jakość życia i kształtujących tożsamość jednostki w epoce ponowoczesnej jest edukacja, która towarzyszy życiu kobiety przez wiele lat. W związku z tym możemy mówić o tożsamości kobiety nadanej przez edukację¹⁴⁶.

Tożsamość współczesnej kobiety kształtowana jest również pod wpływem wzorców kulturowych przekazywanych przez mass media. Prasa i telewizja są niekwestionowanym nośnikiem informacji kulturowych. W natłoku informacji kobieta może postrzegać siebie poprzez wzorce lansowane w mediach. Komunikaty wysyłane poprzez media stereotypowo postrzegają płęć¹⁴⁷.

3. PRZESTRZEŃ ŻYCIOWA KOBIET

3.1. RODZINA JAKO JEDEN Z MIKROŚWIATÓW KOBIET

Problematyka roli i miejsca kobiet w rodzinie i społeczeństwie obecna jest w wielu publikacjach naukowych. Na przestrzeni wieków możemy zaobserwować proces, w toku którego predyspozycje biologiczne usytuowały kobietę w ściśle określonym miejscu w życiu rodziny.

W kontekście rozważanej przeze mnie kwestii pragnę powołać się na rozważania Ewy Skibińskiej, dotyczące przestrzeni życia w których realizują się kobiety. Autorka nazywa je tzw. „*mikroświatami kobiet*”, czyli małymi, prywatnymi obszarami. Realizacja w owych przestrzeniach jest zależna od dominującej w danym okresie życia

¹⁴² Za Bikont, w: A. Kafarowska- Majewska, *Narracje ...op.cit.*, s. 20.

¹⁴³ Za Malewską-Peyre, w: *Narracje ...op.cit.*, s. 22.

¹⁴⁴ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w ciągu życia*, Poznań 1996, s. 11.

¹⁴⁵ A. Kafarowska- Majewska, *Narracje ...op.cit.*, s. 20.

¹⁴⁶ Tamże, s. 10.

¹⁴⁷ Tamże, s. 45.

kobiety aktywności. Do takich mikroświatów należy m.in. rodzina. Jest to obszar, który dla wielu kobiet jest najważniejszym obszarem funkcjonowania¹⁴⁸.

Życie rodzinne nie tylko warunkuje spełnienie kobiety, ale jest czynnikiem mobilizującym do działania, wspomagającym rozwój kobiety¹⁴⁹. Zasadnym w tym miejscu wydaje się cytata Kazimierza Ślęczki: „rodzina - jest sferą dominacji kobiet¹⁵⁰”. Warto nadmienić, że Ewa Skibińska nie pomija w swoich rozważaniach innych mikroświatów kobiet, jak mikroświat pracy zawodowej, czasu wolnego, edukacji, oraz świat samych kobiet¹⁵¹. W opinii wielu badaczy od kondycji podstawowej grupy społecznej jaką jest rodzina zależy gwarancja prawidłowego rozwoju obecnych i przyszłych pokoleń¹⁵².

Już w czasach starożytnych w naukach Arystotelesa kobieta zajmowała kluczowe miejsce w systemie rodzinnym. Polaryzacja ról małżeńskich służyła trwałości rodziny, oraz sprzyjała socjalizacji potomstwa¹⁵³. Zdaniem Georga Hegla „kobieta znajduje swoje substancjonalne przeznaczenie przede wszystkim w rodzinie¹⁵⁴”.

Rodzina według Józefa Kargula oprócz funkcji edukacyjnej pełni funkcję socjalizacyjną. Funkcja socjalizacyjna najczęściej przypisywana jest rodzinie tradycyjnej, gdzie instytucje edukacyjne są akceptowane jeśli chodzi o młodsze pokolenia. Funkcja edukacyjna polega na tym, że człowiek uczy się roli społecznej, jaką jest bycie członkiem rodziny dopasowującej się do realiów rzeczywistości. Aktualnie biorę pod uwagę rodzinę żyjącą we współczesnym świecie, świecie postindustrialnym¹⁵⁵.

Priorytetową rolę rodzinie przypisuje Mieczysław Płopa w „Psychologii rodziny”, gdzie przedstawia całe spektrum czynników sprzyjających wypełnianiu ról rodzicielskich, bądź ich utrudniających¹⁵⁶. Według autora, rodzina - jako środowisko,

¹⁴⁸ Zob. E. Skibińska, *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*. Warszawa, 2006.

¹⁴⁹ M. Sulik, *Kobiety w nauce...*op.cit., s. 88.

¹⁵⁰ K. Ślęczka, *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice, 1999, s. 28.

¹⁵¹ Zob. E. Skibińska, *Mikroświaty kobiet...*op.cit.

¹⁵² R. Sztuchmiller, *Rodzina i prawo*, w: *Godność człowieka i rodziny*, pod red. ks. W. Nowaka i ks. M. Tunkiewicz, Olsztyn 2007, s. 145.

¹⁵³ M. Uliński, *Kobieta i mężczyzna...*op.cit., s. 319.

¹⁵⁴ Za Heglem, w: M. Uliński...op.cit., s. 158.

¹⁵⁵ J. Kargul, *Życie rodzinne jako obszar edukacji dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4, 1998, s. 49.

¹⁵⁶ M. Płopa, *Psychologia rodziny : teoria i badania*, Kraków 2005, s. 31.

z którym człowiek ma kontakt na każdym etapie swojego życia wpływa na jakość radzenia sobie z trudnościami życiowymi¹⁵⁷.

O tym, że pewne role zewnętrzne pełnione przez kobiety mogą sprzyjać bądź utrudniać wypełnianiu ról małżeńskich i rodzinnych przekonuje nas również Kazimierz Pospiszyl¹⁵⁸. Niejednokrotnie podłożem konfliktu wewnętrznego u niektórych kobiet są ambiwalentne odczucia. Z jednej strony pojawia się satysfakcja z wykonywanej pracy, z aktywności pozadomowej, a z drugiej dominuje poczucie winy związane z zaniedbywaniem obowiązków rodzinnych¹⁵⁹. W wypełnianiu ról rodzicielskich i małżeńskich pomocna może być wszechstronna wiedza na temat zasad funkcjonowania rodziny. Wiedza ta ma walor wielowymiarowy, gdyż jak twierdzi Kazimierz Wawrzyniak jest podstawą kultury pedagogicznej społeczeństwa¹⁶⁰.

Warto podkreślić, że u kobiet wśród repertuaru behawioralnego szczególnie miejsce zajmuje tzw. „instynkt macierzyński”. Wspominany powyżej Kazimierz Pospiszyl zauważa, że opiekuńczość kobiet jest zawarta „w planie psychogenetycznego zachowania kobiet”¹⁶¹. Koncepcja biologiczna koncentruje się na roli matki z punktu widzenia funkcji przypisanej jej przez naturę. Określa macierzyństwo jako zachowanie instynktowne¹⁶². Można zatem powiedzieć, iż instynkt macierzyński generuje kobietę do pełnienia roli matki¹⁶³.

Inne oblicze kobiecej natury przedstawia Elisabeth Badinter w „*Historii miłości macierzyńskiej*”¹⁶⁴. Refleksja nad historią postaw macierzyńskich doprowadziła wspomnianą powyżej autorkę do sformułowania wniosku, mającego na celu podkreślenie zmienności uczuć kobiety – matki w zależności od jej kultury, ambicji, frustracji. Miłość macierzyńska, według Badinter nie jest czymś oczywistym, więc nie należy traktować jej jako „zjawiska” bardziej specyficznego niż miłość ojcowską¹⁶⁵.

¹⁵⁷ Tamże, s. 31.

¹⁵⁸ K. Pospiszyl, *Psychologia kobiet*, Warszawa 1992, s. 35.

¹⁵⁹ Tamże, s. 35.

¹⁶⁰ K. Wawrzyniak, *Problem samowychowania w polskiej pedagogice katolickiej*. (Od Encykliki „*Divini Illius Magistri*” do Soboru Watykańskiego II), Bydgoszcz- Nowy Sącz 2002, s. 201.

¹⁶¹ K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety...*op.cit., s. 146-148.

¹⁶² A. Maciarz, *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa 2004, s. 10.

¹⁶³ M. Mądry, *Kobieta jako podmiot, kobieta jako przedmiot. Role społeczne kobiety we współczesnej rodzinie*, w: *Miłość, wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, pod red. W. Muszyńskiego i E. Sikory, Toruń 2008, s.162.

¹⁶⁴ Zob. E. Badinter, *Historia miłości macierzyńskiej*, przeł. K. Choiński, Warszawa 1998.

¹⁶⁵ Tamże, s. 269.

Zofia Matulka podkreśla szczególną funkcję kobiety jaką jest macierzyństwo i jej niezastąpiona rola w wieloaspektowym rozwoju dziecka. Widoczna jest w tym aspekcie korelacja, ponieważ kobieta spełnia się najgłębiej jako matka¹⁶⁶.

Agnieszka Gromkowska-Melosik wyraża pogląd, że to właśnie macierzyństwo jest jedynym stałym i ponadczasowym atrybutem kobiecości. To najważniejsza rola, jaką ma do wypełnienia kobieta. Jak akcentuje autorka to „*esencja kobiecości*”¹⁶⁷. Analizując historię walki kobiet o emancypację autorka zauważa pewien paradoks. Czynnikiem bezpośrednio wpływającym na podział życia społecznego na dwie strefy jest macierzyństwo. Wynika to ze stereotypowego podziału ról społecznych, wedle którego w sferze publicznej dominuje mężczyzna pracujący i realizujący się zawodowo. Natomiast sfera prywatna to azyl kobiet, spełniających się w roli matki i żony¹⁶⁸. Autorka dodaje również, że macierzyństwo prowadzi u kobiety do redukcjonizmu, zamykając jej życiowe możliwości. Według autorki tak współcześnie pojmowana jest „*ideologia kobiecości*”¹⁶⁹.

W kontekście analizowanych problemów możemy spotykać się z terminem „*pułapki równości*”¹⁷⁰. Agnieszka Gromkowska-Melosik konfrontuje dwa istniejące obiektywnie i subiektywnie odczuwane cele życiowe kobiet. Dla porównania analizuje życie kobiety, która jako priorytet wybrała rodzinę i macierzyństwo, odrzucając własne aspiracje edukacyjno-zawodowe. Z drugiej strony obrazuje życie kobiety, która osiągnęła sukces edukacyjny i zawodowy. Realizowała się w tej roli tylko przez krótki okres życia, ponieważ satysfakcja z sukcesu minęła. Z upływem lat u takiej kobiety uwidoczniła się pustka życiowa i poczucie straconego czasu¹⁷¹. Żadna z przedstawionych wersji nie jest wersją optymistyczną. Należałoby jednak dodać, iż zadowolenie z życia i spełnienie jest sprawą bardzo indywidualną. Nie możemy generalizować i przypisać wszystkim kobietom jednej etykiety. Może obranie „*trzeciej drogi*”, czyli próba syntezy dwóch przedstawionych powyżej celów życiowych będzie epicentrum spełnienia kobiet.

¹⁶⁶ Z. Matulka, *Macierzyństwo a emancypacja i praca zawodowa w życiu kobiety współczesnej*, w: *Obecność kobiet i problematyki kobiecej w refleksji andragogów i pedagogów społecznych*, pod red. E. Górnikowskiej-Zwolak i M. Wójcika, Mysłowice 2010, s. 93-94.

¹⁶⁷ A. Gromkowska –Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet*, Kraków 2011, s. 173-174.

¹⁶⁸ Tamże, s. 173-174.

¹⁶⁹ A. Gromkowska – Melosik, *Macierzyństwo, dyplom akademicki i sukces zawodowy kobiet*, w: A. Gromkowska- Melosik i T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008, s. 95.

¹⁷⁰ A. Gromkowska- Melosik, *Macierzyństwo...*op.cit., s. 102.

¹⁷¹ Tamże, s. 102.

Mając na uwadze doniosłość wypełnianej przez kobietę misji należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt. Ważnym gwarantem wpływającym na wypełnianie roli matki jest odpowiednio przygotowana strategia działania¹⁷².

Interesujące są badania J. Bernard na które powołuje się przytaczany już w pracy Kazimierz Pospiszyl¹⁷³. Z badań wyłoniono wnioski ukazujące, że nasilenie się potrzeby macierzyństwa u kobiet upodmiotowi w pewnym okresie życia potrzebę studiowania i potrzebę rozwoju intelektualnego¹⁷⁴. Niezmiernie trafnie akcentuje rolę macierzyństwa stwierdzenie: „*macierzyństwo jest dopełnieniem kobiecości*”¹⁷⁵.

Podążając za wynikami badań można znaleźć odpowiedź na pytanie, dlaczego współcześnie uwidocznia się tendencja do odraczania edukacji przez kobiety? Dlaczego tak dużo kobiet kontynuuje naukę dopiero po uzyskaniu stabilizacji w życiu rodzinnym? Odpowiedź uzyskamy również w prezentowanej pracy.

Ścisłej obrazuje to E. Gurba „*bieg życia kobiety wyznaczany jest przez zdarzenia rodzinne, takie jak: ciąża, poród, a następnie opieka nad dziećmi czy prowadzenie domu*”¹⁷⁶. Na kobietach spoczywa odpowiedzialność wychowywania i pielęgnowania swego potomstwa. Kobieta jest pierwszą nauczycielką dziecka, wychowuje je, dba, troszczy się o nie. Wpływa na jego pierwotną socjalizację. To nieformalny rodzaj edukacji¹⁷⁷.

Wypełnianie roli matki nie kończy się w chwili usamodzielnienia dziecka, ale trwa przez całe życie. To właśnie matka w dorosłym życiu dziecka pełni rolę przyjaciela, doradcy i powiernika¹⁷⁸. Doniosłość macierzyństwa akcentują słowa: „*Właściwe ukierunkowanie miłości macierzyńskiej jest miarą dojrzałości emocjonalnej kobiety*”¹⁷⁹.

Józef Kargul w życiu rodzinnym odnajduje obszar edukacji dorosłych. Skupia się wyłącznie na autoedukacji, mającej charakter nieobligatoryjny, niesystematyczny i nieinstytucjonalny. Edukację rozpatruje bazując na fakcie, iż życie rodzinne ma charakter fazowy a nie przebiega jako linearny proces. Fazy życia kobiety i pojawiające się sytuacje w jej biografii są często progiem stymulującym, bądź hamującym

¹⁷² M. Plopa. *Psychologia rodziny...*op.cit., s. 242.

¹⁷³ K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety...*op.cit., s. 166.

¹⁷⁴ Tamże, s. 166.

¹⁷⁵ Tamże, s.166.

¹⁷⁶ E. Gurba. *Wczesna dorosłość*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. *Charakterystyka okresów życia człowieka*, pod red. B. Harwas – Napierała i J. Trempały. Warszawa, 2002, s. 224.

¹⁷⁷ Nikt nie rodzi się kobietą

¹⁷⁸ A. Nowak, *Współczesna kobieta polska w rodzinie i społeczeństwie*, w: A. Nowak, M. Wójcik, *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie. Zagadnienia filozoficzne, społeczne- edukacyjne i prawne*, Katowice 2000, s. 137.

¹⁷⁹ K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety...*op.cit., s. 168.

aktywność edukacyjną. Zwraca uwagę na wielość faz życia rodzinnego wymuszających niejednokrotnie podjęcie trudu edukacyjnego przez kobietę. Niewątpliwie taką sytuacją jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej. Rodzice, a bardzo często jest to matka podejmują wówczas trud edukacyjny, którego treścią jest szeroko pojęta wiedza pedagogiczna i psychologiczna. Dystrybutorami takiej wiedzy są wszelkiego rodzaju instytucje oświatowe, środki masowego przekazu, poradnie itp. Można zatem założyć, iż jednym ze stymulatorów edukacji uniwersyteckiej kobiet jest autoedukacja, mająca swe podłoże w życiu rodzinnym¹⁸⁰.

Równie ważnym kontekstem realizowania się kobiety na łonie rodziny jest wypełnianie roli żony. Podstawowym gwarantem zadowolenia z tej sfery jest rodzaj przyjętego małżeńskiego schematu postępowania.

Danuta Duch wyróżnia i charakteryzuje trzy typy modeli małżeństw:

- model tradycyjny - dominacja męzczyzny, wyspecjalizowane role;
- model współczesny - usytuowany pośrodku powyższych;
- model egalitarny - brak dominacji którejś ze stron, role nie są wyspecjalizowane

Jak łatwo zauważyć modele te różnią się specjalizacją wypełnianych ról w małżeństwie, oraz stopniem dominacji małżonków¹⁸¹.

Optymalnym rozwiązaniem w strukturze współczesnej rodziny jest demokratyzacja stosunków wewnątrzrodzinnych, gdzie relacje małżeńskie mają charakter partnerski¹⁸².

Ewa Morawiecka zwraca uwagę na zgubne myślenie kobiet, mające swe źródło w nadmiernym przywiązaniu do tradycyjnego podziału obowiązków w rodzinie. Taki schemat myślenia pozbawia kobiety alternatywy w postaci partnerskiego rozdzielenia obowiązków domowych i rodzicielskich¹⁸³. Niejednokrotnie jest przeszkodą w realizowaniu się kobiety na polu zawodowym. Podkreśla to Magdalena Środa „*dopóki kobiety nie zaczną dzielić obowiązków domowych z mężczyznami, dopóty będą pracownikami gorszej kategorii (...), jeśli chcemy zatrudniać kobiety i nie mieć tyle problemów z ich zwolnieniami, to trzeba stworzyć warunki, by obowiązki wychowawcze były rzeczywiście równo dzielone przez rodziców*”¹⁸⁴.

¹⁸⁰ J. Kargul, *Życie rodzinne jako...* op.cit., s. 50- 56.

¹⁸¹ Zob. D. Duch, *O władzy w rodzinie*, w: *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontakt płci?*, pod red. M. Fuszary, Warszawa 2002.

¹⁸² F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 161.

¹⁸³ E. Morawiecka, *Pożegnanie...* op.cit., s. 266.

¹⁸⁴ M. Środa, *Kobieta- gorsza płeć?*, Gazeta Wyborcza, nr. 10, 2008, s. 1.

Zdaniem Ellyn Kaschak „kobieta często nie czuje się w pełni osobą, gdy nie jest z kimś związana”¹⁸⁵. Można zatem wnioskować, że percepcja kobiety jest zależna od kategorii związków, w których uczestniczy. Kontynuacją, a raczej główną myślą tej tezy jest fakt socjalizacji kobiety do bycia matką i żoną¹⁸⁶.

Lidia Willan-Horla¹⁸⁷ na jednych z zajęć z andragogiki poprosiła studentów studiów pedagogicznych, (niestacjonarnych, II roku studiów magisterskich, uzupełniających) o wypisanie powinności kobiet i mężczyzn. Analiza odpowiedzi wykazała dominację stereotypowego, dychotomicznego podziału ról, uwarunkowanego płcią. Główną powinnością kobiet jest troska o innych oraz sprawowanie opieki. Ponadto, oczywistym okazał się fakt godzenia roli zawodowej kobiety z jej obowiązkami rodzinnymi. Badane na własnym przykładzie opisywały łączenie roli matki, żony, pracownika i studentki. Zwracały uwagę na kwestię organizacji życia domowego na czas ich nieobecności. Pobyt na uczelni wymaga przygotowania członków rodziny do reorganizacji ich stałego repertuaru zajęć. Jak zauważa autorka współczesne kobiety stawiają sobie wysokie wymagania. Nie dość, że starają się łączyć pełnienie ról rodzinnych z zawodowymi, to dodatkowo dbają o jakość relacji i atmosferę w rodzinie. Świadczą o tym wypowiedzi badanych studentek. Najczęściej powtarzające się odpowiedzi cytuje autorka w swoim artykule¹⁸⁸. Deklarowanie gotowości do opieki nad innymi wynika z faktu bycia kobietą i matką¹⁸⁹. Według Marii Kaźmierczak kobiety stanowią w rodzinie pewien rodzaj „barometru emocjonalnego”¹⁹⁰.

Dużą uwagę badaczy zwraca fakt przemiany współczesnej rodziny, związany ze wzrostem wykształcenia Polaków, w tym przede wszystkim kobiet wiodących prym w tej kwestii¹⁹¹. Przeobrażeniom ulega aspekt psychologiczny, społeczny i kulturowy rodziny¹⁹².

¹⁸⁵ E. Kaschak, *Nowa psychologia kobiety, podejście feministyczne*, Gdańsk 2001, s. 123.

¹⁸⁶ Tamże, s. 143.

¹⁸⁷ L. Willan-Horla, *Czy kobiety potrzebują małżeństwa*, w: *Miłość, wierność...* op.cit., s. 142-143.

¹⁸⁸ Tamże, s. 142-143.

¹⁸⁹ E. Kaschak, *Nowa psychologia kobiety...* op.cit., s. 151.

¹⁹⁰ M. Kaźmierczak, *Rola empatii i percepcji partnera w związkach romantycznych w Indiach w kontekście badań polskich*, w: *Kobieta w kulturze- kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, pod red. A. Chybickiej i M. Kaźmierczak, Kraków 2006, s. 59- 89.

¹⁹¹ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet w Polsce - odniesienia do środowiska rodzinnego*, w: *Obecność kobiet...* op.cit., s. 163.

¹⁹² W. Muszyński, *Małżeństwo i rodzina. Redefinicje i reinterpretacje*, w: *Miłość...* op.cit., s. 9.

Wielu badaczy uważa, że to właśnie kobiety są czynnikiem przeobrażeń strukturalnych rodziny. Argumentują to w następujący sposób:

- zauważalna jest tendencja do masowego podejmowania pracy zawodowej przez kobiety, co w efekcie zmniejsza rolę mężczyzny jako jedyne go żywiciela rodziny. Sytuacja taka wpływa na podniesienie pozycji kobiety w układach wewnątrzrodzinnych¹⁹³;
- często kumulacja ról rodzinnych i zawodowych sprawia trudności kobietom. W związku z czym opiekę nad dziećmi przejmują instytucje wspomagające, jak żłobki, przedszkola, czy wynajęte nianie. O dużym zapotrzebowaniu na dodatkowe miejsca w przedszkolu wskazują doniesienia medialne z 2010 roku¹⁹⁴.

W związku z taką sytuacją pojawia się pewna tendencja - upowszechnianie się pracy zawodowej i aktywności edukacyjnej kobiet jest powodem rozwoju instytucji opiekuńczo-wychowawczych¹⁹⁵. Należałoby dodać, iż korzystanie z instytucji opiekuńczo-wychowawczych jest świadomym wyborem kobiet.

Według Liliany Tomaszewskiej jednym z czynników zagrażających funkcjonowaniu polskiej rodziny jest nadmierne zainteresowanie kobiet edukacją. Kobiety wyedukowane charakteryzują się pluralizmem norm i wartości, co w konsekwencji doprowadza do wielu konfliktów małżeńskich, a często i rozwodów. Ponadto atomizacja życia społecznego osłabia więzi wspólnotowe w rodzinie i niekorzystnie wpływa na sprawowanie pieczy nad życiem rodzinnym¹⁹⁶. Podejście takie podtrzymuje stereotyp kobiety – matki i żony, dla której samorozwój i samorealizacja jest zagrożeniem dla prawidłowego funkcjonowania rodziny. Prezentowana praca ma na celu obalenie stereotypu kobiety zamkniętej hermetycznie w wypełnianiu ról rodzinnych, dlatego trudno jest zgodzić się z opinią autorki, iż to edukacja może być przyczyną rozpadu rodziny.

Faza modernizacji życia rodzinnego może powodować dysonans pomiędzy zastanymi wartościami, tkwiącymi głęboko w psychice człowieka, a wartościami nowymi. Kobieta stoi przed wyborem tradycyjnej roli matki – żony - gospodyni

¹⁹³ *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i L. Lepalczyka, Warszawa 1995, s. 145.

¹⁹⁴ M. Zuchowicz i M. Świerczyński, *Prawie tysiąc dzieci czeka na miejsce w przedszkolu*, „Gazeta Wyborcza”, 15 czerwca 2010, s. 4.

¹⁹⁵ *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha...op.cit., s. 141.

¹⁹⁶ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet*...op.cit., s. 166.

domowej a kobiety nowoczesnej. Nierzadko taki dylemat powoduje frustracje u kobiet, ponieważ siła argumentów za i przeciw jest równie mocna¹⁹⁷.

Dokonujące się przemiany kulturowe i światopoglądowe wpływają na społeczne uznanie upodmiotowienia rodzinnych ról kobiecych. Taka zmiana pozwoli kobietom na uzyskanie większej satysfakcji z wypełniania swoich wieloaspektowych ról¹⁹⁸.

3.2. WPŁYW AKTYWNOŚCI ZAWODOWEJ NA JAKOŚĆ ŻYCIA KOBIECI

Epoka ponowoczesna stwarza możliwość do rozumienia kariery zawodowej jako całościowego procesu rozwoju wartości, postaw i umiejętności człowieka. Priorytetem jednostki staje się zatem rozwój i realizacja planów i marzeń. W takim ujęciu samorealizacja jest gwarantem wysokiej jakości życia. Jednym ze źródeł samorealizacji dla współczesnej kobiety jest praca i związana z nią kariera zawodowa. Realizacja w tej sferze stwarza kobiecie realne szanse na autokreację, spełnienie i satysfakcję. Jest szansą twórczego kreowania własnej drogi życiowej i wyznacznikiem rozwoju osobistego¹⁹⁹.

Od połowy ubiegłego stulecia obserwujemy radykalną zmianę w stylu życia kobiety. Mam tu na myśli coraz bardziej powszechną aktywizację kobiet na rynku pracy, przyczyniającą się do wzrostu świadomości kobiet w kwestii równouprawnienia²⁰⁰. Przyczyny podejmowania pracy zawodowej przez kobiety tłumaczy się wieloma czynnikami: wzrostem wykształcenia, dążeniem do uczestnictwa w życiu społecznym i ekonomicznym, pragnieniem poszerzenia kontaktów z ludźmi a także koniecznością finansową²⁰¹.

Aktywizacja zawodowa spowodowała, że kobiety musiały nauczyć się godzić macierzyństwo z pracą zawodową. Niezmiennym pozostał fakt priorytetowego charakteru obowiązków rodzinnych i domowych²⁰².

Praca zawodowa można być traktowana przez kobiety w dwojaki sposób: autotelicznie bądź instrumentalnie. Traktując pracę autotelicznie kobiety czerpią z niej satysfakcję, radość i spełnienie. Jest źródłem wzrostu samooceny i poczucia własnej

¹⁹⁷ M. Biedroń, *Czemu „winien” jest feminizm? Dylematy związane z redefinicją ról rodzinnych i społecznych kobiety* w: *Miłość, wierność...* op.cit., s. 92.

¹⁹⁸ M. Mądry, *Kobieta jako podmiot...* op.cit., s. 169.

¹⁹⁹ E. Mazurek, *Kariera zawodowa...* op.cit., s. 153.

²⁰⁰ Tamże, s. 155.

²⁰¹ M. Chrzastowska, *Powołanie...* op.cit., s. 166.

²⁰² Za B. Budrowską, w: *Szklany sufit...* op.cit., s. 35.

wartości kobiety. Podejście instrumentalne charakteryzuje się traktowaniem pracy jako źródła dochodu, służącego do zaspokojenia potrzeb biologicznych człowieka. W tym ujęciu praca może być również wyznacznikiem statusu społecznego kobiety. Niewątpliwym walorem pracy zawodowej jest jej wieloaspektowość. Zaspakaja szereg potrzeb psychicznych człowieka. Na czołówkę wysuwa się wspomniana powyżej potrzeba samorealizacji, potrzeba uznania, poczucia własnej wartości, potrzeba użyteczności, potrzeba wiedzy i rozumienia. Praca zawodowa umożliwia jednostce kontakt z otoczeniem, sprzyja nawiązywaniu nowych znajomości. Jest permanentnym źródłem kontaktów z ludźmi. Dzięki pracy niejednokrotnie poprawia się jakość relacji interpersonalnych z otoczeniem. Ta forma działalności człowieka umożliwia indywidualny rozwój (samorozwój), dając poczucie spełnienia²⁰³. Kobiety podejmując pracę są świadome jej korelacji z podniesieniem jakości życia. Dla wielu kobiet jest ona szansą na osobisty rozwój, odniesienie sukcesu, podniesienie prestiżu społecznego²⁰⁴.

M. Przetacznik-Gierowska zauważa, że *„aktywność jest wyznacznikiem rozwoju psychicznego człowieka. Jest ona charakterystycznym stanem i podstawową cechą żywego organizmu, która sprawia, że ów organizm reguluje czynnie swoje stosunki ze światem zewnętrznym”*²⁰⁵.

„Kariera zawodowa” rozpatrywana w nowej perspektywie nie wartościuje działalności człowieka w kategoriach sukcesu i porażki. Postęp i rozwój kobiety jest postrzegany poprzez tzw. wyznaczniki kariery zawodowej. Między innymi są to: awans poziomy i pionowy, większa odpowiedzialność i autonomia, wyższe zarobki, osiąganie mistrzostwa, coraz większy bagaż doświadczeń, rozwój, poszerzanie zakresu wiedzy i doskonalenie umiejętności²⁰⁶.

Współczesne kobiety dostrzegają związek pomiędzy rozwojem zawodowym a uczeniem się, co wyraża się w ich stosunku do wykształcenia. Doskonale wiedzą, że edukacja jest wpisana w ludzką egzystencję i nie kończy się, tak jak dawniej, z chwilą opuszczenia murów szkolnych, ale przebiega przez całe życie. Współczesny człowiek chcąc realizować swoje cele zawodowe i marzenia życiowe, nie może

²⁰³ Za S. Stachnik- Czajkowską, w: *Kobiety w nauce...* op.cit., s. 29.

²⁰⁴ A. Wachowiak, *Kobieta- stosunek do transformacji a życie codzienne. Czy wzrost opcji?* w: *Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych. Studium socjologiczne*, pod red. A. Wachowiak, Poznań, 2002, s. 18.

²⁰⁵ Zob. M. Przetacznik - Gierowska, *Zmiany rozwojowe aktywności i działalności jednostki*, w: *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, pod red. M. Przetacznik- Gierowskiej, Warszawa 2003.

²⁰⁶ E. Mazurek, *Kariera zawodowa...* op.cit., s. 156.

zrezygnować z uczenia się. Kobiety z własnej inicjatywy podejmują kształcenie, ponieważ w uczeniu się dostrzegają możliwość lepszej egzystencji. **Podejmując kształcenie niekoniecznie kierują się chęcią awansu czy wyższych zarobków, ale rozwojem własnym, chęcią twórczego kreowania siebie i swojego istnienia**²⁰⁷.

Mając świadomość konieczności nieustannego pogłębiania wiedzy i zdobywania nowych umiejętności kobiety biorą udział w szkoleniach organizowanych przez zakłady pracy, uczestniczą w kursach i studiach podyplomowych, a także podejmują kroki o charakterze samokształceniowym. W całościowym uczeniu się upatrują szansę na zdobycie lepszej pracy, szybkie przystosowanie się do wypełniania nowych obowiązków w sytuacji zmiany pracy oraz możliwość kreatywnego wypełniania swoich zadań²⁰⁸. Całozyciowe uczenie się nie wiąże się tylko z nabywaniem praktycznych umiejętności wykorzystywanych w pracy zawodowej, ale także z wszechstronnym rozwojem osobowościowym i intelektualnym człowieka²⁰⁹.

Rozważając autokreację kobiet poprzez pracę zawodową, warto wspomnieć o utrudnieniach na jakie napotykają kobiety w omawianej aktywności. W literaturze poza trudną sytuacją na rynku pracy możemy spotkać się z takimi terminami jak: dyskryminacja, segregacja zawodowa czy bariery awansu zawodowego kobiet²¹⁰.

Ewa Morawiecka ukazuje dwojaki charakter segregacji zawodowej:

- **Segregację horyzontalną**, wiążącą się z koncentracją zawodowej aktywności kobiet w dziedzinach zatrudnienia, które są nisko płatne i nie dają większej możliwości awansu. Autorka wymienia takie dziedziny jak edukacja, usługi, ochrona zdrowia, pomoc społeczna. Mężczyźni niechętnie podejmują pracę w tych dziedzinach. Zjawisko to nosi nazwę „lepiej podłogi”²¹¹;
- **Segregację wertykalną**, bazującą na przeszkodach kobiet w awansowaniu na wyższe stanowiska w firmie. Liczbowa proporcja określająca stosunek kobiet do mężczyzn zajmujących kierownicze stanowiska jest sposobem pomiaru tego typu zachowań. Zjawisko to określane jest terminem „szklany sufit”. Precyzując metaforę „szklanego sufitu” możemy powiedzieć, że deklarowana równość w awansowaniu kobiet w praktyce jest iluzją, zderzeniem z tzw. niewidzialną przeszkodą²¹². Linda Brannon podkreśla, że metaforyczne istnienie tej bariery

²⁰⁷ Tamże, s. 157.

²⁰⁸ Tamże, s.158.

²⁰⁹ Tamże, s. 158.

²¹⁰ Tamże, s. 154.

²¹¹ E. Morawiecka, *Pożegnanie...*op.cit., s. 261.

oddziela kobiety od najwyższych szczebli kariery²¹³. Inaczej - to wrażenie, symbolizujące widoczność awansu przy równoczesnej jego nieosiągalności²¹⁴.

Pochodnym terminem jest określenie „szklane ruchome schody²¹⁵”, które ironicznie sugeruje istnienie niewidzialnej siły wynoszącej mężczyzn na wyższe szczeble kariery²¹⁶. Linda Brannon termin ten przypisuje uprzywilejowaniu mężczyzn w zawodach tradycyjnie uprawianych przez mężczyzn²¹⁷.

Szanse i bariery zawodowych karier kobiet, które są mocno zakorzenione w naszej kulturze. Bogusława Budrowska, Danuta Duch-Krzystoszek i Anna Titkow²¹⁸ wymieniają listę warunków sprzyjających osłabieniu „szklanego sufitu”. Wizerunek kobiet pracujących zawodowo jest czynnikiem prognostycznym przemian. Do takich czynników autorki zaliczają m.in.:

- wzrost społecznego przyzwolenia na godzenie ról zawodowych i rodzinnych;
- osłabienie opozycyjności macierzyństwa w stosunku do pracy zawodowej kobiet;
- Wzrost prestiżu pracujących kobiet²¹⁹.

3.3. „KOBIETA W NAUCE” - UWARUNKOWANIA I KONTEKSTY

W XX wieku wzrosła aktywność edukacyjno-szkoleniowa kobiet, czego dowodem są statystyki, odnotowujące coraz większą liczbę kobiet uzyskujących wykształcenie średnie i wyższe²²⁰. Statystyki te potwierdzają dominację populacji kobiecej w tej kwestii nie tylko w Polsce ale w Europie²²¹. Kobiety uzupełniają swoje wykształcenie, kończą studia podyplomowe. Nierzadko podejmują doskonalenie

²¹² Za Fundacją Partners, w: E. Morawiecka...op.cit., s. 262.

²¹³ Za L. Brannon w: *Szklany sufit*...op.cit., s. 8.

²¹⁴ M. Strykowska, *Kobiety w zarządzaniu. Społeczne i psychologiczne uwarunkowania pełnienia przez kobiety funkcji menadżerskich*, w: *Humanistyka i pleć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, pod red. J. Miluskiej, E. Pakszysz, Poznań 1995, s. 49.

²¹⁵ Za Fundacją Partners w: E. Morawiecka...op.cit., s. 262.

²¹⁶ E. Morawiecka, *Pożegnanie*...op.cit., s. 261-262.

²¹⁷ Za L. Brannon w: *Szklany sufit*...op.cit., s. 10.

²¹⁸ B. Budrowska, D. D.- Krzystoszek i A. Titkow w: *Szklany sufit* ...op.cit., s. 325- 329.

²¹⁹ Tamże

²²⁰ E. Górnikowska- Zwolak, *Nauczycielskie kompetencje ról społecznych kobiety i mężczyzny- czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* , w: *Pleć i rodzaj edukacji*

²²¹ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet w Polsce*...op.cit., s. 172.

zawodowe, odbywają staże²²². Zdaniem Liliany Tomaszewskiej, edukacja i wzrost świadomości kobiet wyznaczają im miejsce i rolę w społeczeństwie²²³.

Tadeusz Aleksander uważa, że zagadnienie kształcenia kobiet jest w ostatnich latach tematem modnym dla andragogów. Badaczy interesuje całe spektrum informacji związanych z edukacją kobiet. Analizują możliwości, potrzeby i efekty kształcenia²²⁴.

Motorem zmian poglądów kobiet na ich tradycyjną rolę i podejmowanie działań związanych z szeroko pojętym kształceniem według Renaty Siemieńskiej była transformacja i przejście do gospodarki wolnorynkowej. Kobiety, aby zaistnieć na rynku pracy zaczęły spoglądać na swą przyszłość poprzez pryzmat integracji własnych celów z edukacją²²⁵.

Liliana Tomaszewska podkreśla, że w obecnych czasach to edukacja jest wyznacznikiem przemian ekonomicznych, społecznych, politycznych i kulturowych kraju. Ma wartość uniwersalną i jest niezbędna do rozwoju społecznego i jednostkowego²²⁶. Rozpatrując tematykę kobiet w III Rzeczypospolitej należy zwrócić uwagę na kwestię wykształcenia, warunkującego w dużej mierze sytuację omawianej grupy społecznej w Polsce²²⁷. Ważnym aspektem wykształcenia kobiet jest kwestia jego wpływu na życie społeczne, gospodarcze i kulturalne kraju. Współczesne czasy uwidaczniają jakie szanse realizacji w różnych sferach życia mają kobiety wyedukowane²²⁸.

Profesor psychologii Bogdan Wojciszke ukazuje przeobrażenia w sytuacji współczesnych kobiet. Emancypacja edukacyjna i ekonomiczna utorowała kobiecie drogę do mniejszej zależności od mężczyzny²²⁹.

W dobie likwidacji formalno-prawnych barier w dostępie kobiet do edukacji pojawiają się realne przeszkody jakie napotykają na swej drodze, pełniąc rolę dorosłego ucznia²³⁰.

²²²Z. Matulka, *Macierzyństwo a emancypacja i praca zawodowa w życiu kobiety współczesnej*, w: *Obecność kobiet...* op.cit., s. 98.

²²³ Tamże, s. 172.

²²⁴ T. Aleksander, *Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995- 2004)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2004, nr 3.

²²⁵ R. Siemieńska, *Kobiety III RP- miejsce na stracie*, „Rzeczypospolita Magazyn” 1999, nr 3, s. 16.

²²⁶ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet...*, op.cit., s. 163.

²²⁷ Tamże, s. 171.

²²⁸ M.A. Knothe, *Rola kobiecych organizacji pozarządowych w zwiększaniu szans zawodowych kobiet*, w: *Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, pod red. R. Siemieńskiej, Warszawa 1997, s. 121- 133.

²²⁹ B. Wojciszke, *Psychologia miłości. Intymność, Namiętność, Zobowiązanie*, Gdańsk 2010, s. 124.

Barbara Merrill powołuje się na badania przeprowadzone w 1993 roku przez V. McGivney, zatytułowane „*Women, Education and Training*”. Badania te wyłaniają trzy rodzaje barier utrudniających kobietom podjęcie nauki w dojrzałym wieku. Zalicza do nich:

- **bariery natury ogólnej** (ograniczenia osobiste i związane z życiem zawodowym, problemy z zapewnieniem opieki dzieciom, brak wsparcia ze strony partnera/ rodziny, brak pieniędzy itp.);
- **bariery dyspozycyjne lub bariery psychiczne** (brak wiary we własną inteligencję i możliwości, poczucie winy związane z zaniedbywaniem obowiązków domowych, brak motywacji itp.);
- **bariery strukturalne** (brak pracy, brak informacji o możliwościach kształcenia, brak doradztwa, brak potrzebnych pomocy naukowych)²³¹.

Trudności te w bardzo indywidualny sposób kształtują kobiece ścieżki edukacyjne. Pomimo barier kobiety są świadome, że wykształcenie jest nieodzownym atrybutem współczesnej Polki. Aktualna rzeczywistość społeczna, gospodarcza i kulturowa wpływa na świadomość kobiet na temat wartości edukacji. Jest to drugi etap socjalizacji - to tzw. socjalizacja wtórna.

Kobiety, które już od jakiegoś czasu funkcjonują na rynku pracy traktują edukację jako drogę dalszego rozwoju zawodowego, szansę zmiany pracy na lepszą bądź utrzymania dotychczasowej. Często też kobiety realizują swoje ambicje i marzenia związane ze zdobyciem wyższego wykształcenia²³². Barbara Juraś-Krawczyk zauważa: „*współczesne kobiety bardzo silnie odczuwają potrzebę aktywności edukacyjnej*”²³³.

Wielu współczesnych polskich autorów dostrzega zagrożenia dla rodziny wynikające ze wzrostu wykształcenia kobiet. W opozycji do tych zarzutów stoi Magdalena Środa. Autorka podkreśla pozytywne aspekty wynikające z tendencji wzrostowej wykształcenia kobiet. Argumentuje to m.in.:

- samodzielnością finansową;
- autonomią w podejmowaniu decyzji;
- większą świadomością co do wychowywania dzieci;

²³⁰ B. Merrill, *Płeć, edukacja i uczenie się*, przeł. M. Machniewski „Teraźniejszość – Człowiek - Edukacja”, 2003, nr 1, s. 107.

²³¹ Tamże, s. 107.

²³² A. Majewska-Kafarowska, *Narracje ...op.cit.*, s. 57.

²³³ B. Juraś- Krawczyk, *Kobieta zamężna w roli ucznia dorosłego*, w: *Kobiety a edukacja dorosłych...op.cit.*, s. 71.

- podwyższoną samooceną²³⁴.

Agnieszka Gromkowska-Melosik zwraca uwagę na grupę kobiet, dla których edukacja i dyplom akademicki są symbolem emancypacji. Dyplom w ich postrzeganiu pełni rolę informatora o poziomie inteligencji i wiedzy²³⁵.

4. KOBIETY WOBEC UNIWERSYTECKIEJ EDUKACJI

4.1. EDUKACJA NARZĘDZIEM OSIĄGNIĘCIA ŻYCIOWYCH CELÓW

Osobowość człowieka zmienia się pod wpływem interakcji ze światem zewnętrznym. W związku z tym podjęcie przez kobietę trudu edukacyjnego będzie wymuszało zmianę w jej osobowości²³⁶. Edukacja wpływa na rozwój, samoświadomość, poszerza horyzonty. Uwrażliwia umysł, dzięki czemu nasze spojrzenie na świat nie ma już jednostronnego oblicza, jawiąc się w aspekcie wielowymiarowym²³⁷.

Rozwój człowieka dokonuje się na przestrzeni całego życia. Począwszy od narodzin nabywamy zasób elementarnych umiejętności związanych z zaspakajaniem potrzeb fizjologicznych, by później utorować sobie drogę na coraz wyższe stadia rozwojowe. W każdej fazie życia uczymy się nowych rzeczy, rozwijamy wachlarz umiejętności. Etapy obowiązkowej edukacji zależne są od przedziału wiekowego w jakim człowiek się znajduje. Każdy okres życia wzbogaca nas o nowe doświadczenia, nową wiedzę, aby w końcu osiąść tzw. mądrość życiową, która jest domeną ludzi rozumnych²³⁸. Nabywanie wiedzy przynosi korzyści, ale to człowiek decyduje, czy chce tę wiedzę zdobywać²³⁹.

Według profesora Tadeusza Aleksandra zmiany ustrojowe, które miały miejsce w naszym kraju w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku niejako wymusiły reorganizację w wielu dziedzinach życia społecznego. W związku z czym zmieniły się

²³⁴ Za M. Środą, w: L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet w Polsce...* op. cit., s. 167.

²³⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Macierzyństwo, dyplom akademicki...* op.cit., s. 103.

²³⁶ J. Kargul, *Życie rodzinne* ...op.cit. s. 49.

²³⁷ E. Oleksiak, *Być kobietą, być kobietą...- Fajna sprawa? Pozycja kobiet artystek w edukacji*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr. 4, s. 101.

²³⁸ M. K., Neumann, *Ile w dorosłym z dziecka?*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr. 4, s. 109.

²³⁹ J. Zawal, *Edukacja kobiet wczoraj i dziś*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr. 4, s. 88.

też potrzeby i aspiracje edukacyjne ludzi dorosłych²⁴⁰. System edukacyjny, aby sprostać współczesnym wyzwaniom kulturowym i cywilizacyjnym musi być elastyczny i dostosowywać się do panujących zasad w danym społeczeństwie²⁴¹. Edukacja osób dorosłych podnosi kulturę społeczeństw, dynamizując ją.

Myślę, że w całym procesie edukacyjnym, a zwłaszcza u osób dorosłych niezmiernie ważny jest autentyzm w działaniu i niezależność jednostki, wypracowana poprzez kształcenie. Tylko jak znaleźć właściwą drogę w dobie tak wielkich różnorodności, gdzie nawet tożsamość człowieka nie jest raz zbudowanym fundamentem, ale ulega ciągłym modyfikacjom, a nawet reorganizacjom.

Tomasz Szkudlarek uważa, że w obecnych czasach edukacja ma oblicze w wieloznaczności. Projektem rozumienia współczesności jest rozproszona kultura przejścia i przełomu, znacząco wpływająca na myślenie edukacyjne. Popiera się takim autorytetem jak Zygmunt Bauman²⁴², który ten nurt kulturowy określa jako „*próbę życia z ambiwalencją*”. Chodzi o to, że wszystkie aspekty nowoczesności, które do tej pory wzbudzały w człowieku niepokój nagle dostały przyzwolenie na udział w życiu ludzkości²⁴³.

Według Alicji Szerłąg człowiek współczesny, wchodząc w XXI wiek jest jeszcze bardziej zagubiony, zagrożony i brak mu poczucia bezpieczeństwa. Argumentuje to zmianą dotychczasowych, utrwalonych przez pokolenia zasad, wartości, porządku. Dlatego też musimy być gotowi na rekonstrukcję naszej tożsamości. Pomocna w tej kwestii powinna być edukacja aksjologiczna, która wchodzi w zakres szeroko pojętej definicji edukacji. Edukacja aksjologiczna związana jest z wychowaniem do wartości²⁴⁴.

²⁴⁰ Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych, pod red. T. Aleksandra, Kraków 1996, s. 5.

²⁴¹ J. Saran, *Między ideą społeczeństwa wiedzy a praktyką studiowania w szkole wyższej*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, pod red. T. Aleksandra, T.1., (Materiały z I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23-24 czerwca 2009), Kraków 2010, s. 98.

²⁴² T. Szkudlarek, *Edukacja w wieloznaczności: perspektywa postmodernistyczna*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 265- 269.

²⁴³ Tamże, s. 265- 269.

²⁴⁴ *Edukacja ku wartościom*, pod red. A. Szerłąg, Kraków 2004, s. 7- 8.

4.2. TRUDNOŚCI W DOSTĘPIE KOBIET DO EDUKACJI W ASPEKCIE HISTORYCZNYM

Do niedawna można było zauważyć, że dążenia kobiet do uzyskania wyższego wykształcenia i oddania się pracy naukowej czy badawczej, napotykały na barierę w postaci tradycyjnej obyczajowości, której fundamentem był kościół katolicki. Sytuacja taka związana była z mocno zakorzenionym stereotypem Matki – Polki i przypisywaną kobiecie rolą społeczną i płciową, predysponującą ją do bycia żoną i matką. Enklawę spokoju, miłości, bezpieczeństwa i samorealizacji miał gwarantować jej dom rodzinny, gdzie spełniałaby się jako strażniczka i opiekunka ogniska domowego²⁴⁵. Dziś kultura patriarchalna nie zamyka przed kobietami drzwi i pozwala wyzwolić się z utartego stereotypu w pełnieniu konkretnej roli w życiu społecznym, rodzinnym i osobistym. Zmienność stereotypów społecznych pozytywnie wpływa na postrzegania rzeczywistości w której kobieta na równi z mężczyzną może realizować się poprzez edukację²⁴⁶.

Aby lepiej zobrazować trudną i wyboistą drogę kobiet do uzyskania pełnego dostępu do edukacji sięgnę trochę do historii. Myślę, że tylko poprzez pryzmat perspektywy historycznej będziemy w stanie zrozumieć jak wielkim dobrodziejstwem współcześnie jest równouprawnienie kobiet, oraz możliwość wyboru szerokiego spektrum ról społecznych.

Perspektywa historyczna pozwala nam zauważyć, iż kobiety sytuowane były w ściśle określonych miejscach, co oznaczało brak dostępu kobiet do edukacji. Przywilej edukowania się miały kobiety z wyższych warstw społecznych, członkinie rodu, oraz tzw. święte kobiety, które to wykształcenie zdobywały w klasztorach²⁴⁷.

W renesansie Erazm z Rotterdamu dążył do zrównania praw kobiet i mężczyzn w zakresie edukacji, ale zamierzenia te nie udało się zrealizować²⁴⁸.

Jean Jacques Rousseau w „Emilu, czyli o wychowaniu” dyskryminował kobiety, gdyż uważał, że kobieta powinna być przede wszystkim dobrą, posłuszną żoną.

²⁴⁵J. Wóycicka, A. Dominiczak, *Edukacja kobiet*, w: *Kobiety w Polsce w latach 90*, Warszawa: Raport Fundacji Centrum Praw Kobiet, 2000, s. 86.

²⁴⁶E. Oleksiak, *Być kobietą, być kobietą...*op.cit., s. 102.

²⁴⁷J. Zawal., *Edukacja kobiet...*op.cit., s. 78.

²⁴⁸Tamże, s. 78.

Edukacja kobiet powinna centralizować się wokół ogniska domowego. Na edukację koedukacyjną musieliśmy czekać bardzo długo²⁴⁹.

Uwarunkowania kulturowe w wielu krajach jak np. przedwczesne obarczanie dziewcząt rolami żon i matek utrudniały, a również uniemożliwiały kobietom dostęp do edukacji. Obecna sytuacja nie wszędzie zmieniała ten stan rzeczy. W wielu krajach III świata, których przykładem mogą być kraje afrykańskie, dziewczęta mają utrudniony dostęp do edukacji, gdyż ważniejszą kwestią jest edukacja męskiej populacji.

Edukacja kobiet została zinstytucjonalizowana pod wpływem działalności Komisji Edukacji Narodowej, której funkcję przejęła później Izba Edukacyjna. Był to jednak bardzo trudny okres dla naszego kraju, gdyż naród polski walczył wówczas o zachowanie chociaż części polskości. Duch patriotyzmu sprawił, że kształcenie kobiet zyskało na wartości, ale ciągle nie na poziomie uniwersyteckim²⁵⁰. Polska znajdowała się pod zaborami trzech najbardziej konserwatywnych na owe czasy krajów Europy jak Rosja, Prusy i Austria. Najtrudniejszą sytuację miały kobiety w zaborze pruskim. Tam zamknięto wiele szkół dla kobiet²⁵¹. Najeźdźcy chcieli ograbić nasz kraj ze wszystkiego, nawet ze światłych i suwerennych umysłów. Dlatego też najbezpieczniejszą drogą edukacyjną dla młodych Polaków był właśnie dom rodzinny. W tym okresie wizerunek kobiety jawi się jako Polka - wojownicza, która w ognisku domowym podtrzymywała świadomość polską²⁵².

W XIX wieku model wychowania kobiet, czyli i dostęp do oświaty nadal uzależniony był od pochodzenia. Pozytywiści domagali się zrównania praw kobiet w wielu dziedzinach życia publicznego, w tym także w dostępie kobiet do wyższego wykształcenia. Zasadnym wydaje się zaakcentowanie wpływu naszej „Emancypantki” Elizy Orzeszkowej²⁵³. Autorzy postulatów dopuszczenia kobiet do edukacji twierdzili, iż kobiety wykształcone tylko wzmacniają swoje tradycyjne role matek i żon, gdyż staną się one bardziej rozumnymi towarzyszками dla swych mężów i lepszymi wychowawczyniami dla dzieci²⁵⁴.

Przełomowym wydarzeniem dla kobiet polskich było założenie w 1886 roku przez Jadwigę Dawidową „Uniwersytetu Latającego”, który nazywany był potocznie

²⁴⁹ Zob. M. Fuszara, *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006.

²⁵⁰ J. Zawal, *Edukacja kobiet wczoraj i dziś...*op.cit., s. 78- 79.

²⁵¹ J. Wóycicka, A. Dominiczak, *Edukacja kobiet...*op.cit., s. 86.

²⁵² J. Zawal, *Edukacja kobiet...*op.cit., s. 78- 79.

²⁵³ Tamże, s. 78- 79.

²⁵⁴ M. Fuszara, *Kobiety w polityce...*op.cit

„babskim uniwersytetem”, ponieważ na owe czasy aż ponad 70% studentów stanowiły kobiety. Tam mogły one chociaż częściowo realizować swoje aspiracje edukacyjne. Stopniowo sytuacja zaczęła się poprawiać²⁵⁵. Jako pierwsze prawo do wyższego wykształcenia kobietom dały takie kraje jak Szwajcaria, Francja, Anglia i Belgia²⁵⁶. Otwarcie studiów wyższych dla kobiet na zachodzie Europy przyczyniło się do przyjęcia kobiet w poczet studentów na Uniwersytecie Jagiellońskim. A był to rok 1894²⁵⁷. Uniwersytet Warszawski przyjął do grona studentów kobiety dopiero po I wojnie światowej, a więc w 1918 roku.

Obecnie, kiedy kobiety nie muszą już walczyć o prawa do edukacji pojawiają się inne aspekty utrudniające dostęp do wiedzy. Możemy do nich zaliczyć, m.in.:

- kapitał społeczny;
- ograniczenia ekonomiczne;
- słaba świadomość samokształcenia;
- brak wartości wiedzy;
- materializacja życia, itp.

Szerzej o barierach utrudniających współczesnym kobietom edukację pisałam w podrozdziale 3.3.

4.3. EDUKACJA A STRATYFIKACJA SPOŁECZNA

Jedną z istotnych płaszczyzn całego systemu stratyfikacji społecznej jest edukacja, stanowiący w wielu krajach istotny czynnik różnicujący.

We współczesnych dyskusjach dotyczących nierówności w edukacji pojawiają się dwa sprzeczne ze sobą podejścia. W pierwszym ujęciu podkreśla się oczywistość wpływu edukacji na zdobycie wysokiej pozycji społecznej i standardu życia. Dyplom akademicki jest traktowany w tym podejściu jako przepustka do lepszego życia. Zwolenników takiego rozumowania Agnieszka Gromkowska-Melosik nazywa „niepoprawnymi optymistami”. Upatrują oni w idei „równości możliwości” ważny kanał ruchliwości, ułatwiający zdobycie awansu społecznego²⁵⁸. Pojęcie równości możliwości wymieniona powyżej autorka rozpatruje jako sytuację, gdzie „każda osoba,

²⁵⁵ J. Zawal, *Edukacja kobiet ...op.cit.*, s. 78- 79.

²⁵⁶ J. Wóycicka, A. Dominiczak, *Edukacja kobiet...op.cit.*, s. 86.

²⁵⁷ J. Zawal, *Edukacja kobiet...op.cit.*, s. 78- 79.

²⁵⁸ A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 20-21.

niezależnie od swoich przypisanych cech, takich jak pochodzenie społeczne i etniczne, religia, rasa lub płeć, posiada taka sama szansę uzyskania przyzwoitej pozycji ekonomicznej”²⁵⁹. Status socjoekonomiczny jednostki powinien być zdobywany podczas uczciwej rywalizacji, gdzie zwyciężaliby najbardziej utalentowani, wytrwali i zdolni do ciężkiej pracy. Argumentacja przedstawicieli tego podejścia opiera się na dwóch faktach:

- wprowadzeniu, a następnie stopniowym przedłużaniu obowiązku szkolnego;
- demokratyzacji dostępu do szkolnictwa wyższego²⁶⁰.

Przedstawiciele drugiego podejścia, wspomniana powyżej autorka nazywa „gorliwymi pesymistami”, dostrzegającymi w miejscu równości możliwości i ruchliwości reprodukcję społeczną, głównie ekonomiczną i kulturową. Uważają, że edukacja jest obszarem powielania statusu rodziców przez dzieci²⁶¹.

Według G. Kelly i A. Nihlen płaszczyzna edukacji jest instytucją utrwalającą podziały na rynku pracy i wytwarzającą nierówności wszelkiego typu²⁶². Takie podejście ugruntowuje przekonanie, że społeczne systemy stratyfikacji funkcjonują po to, aby elicie politycznej dostarczyć władzy do sankcjonowania politycznego *status quo*²⁶³.

Jan Prucha analizując związek edukacji z dyferencjacją społeczną powołuje się na badania Pavla Machonina i Tucka²⁶⁴. Z badań wyłania następujące wnioski, dotyczące podstaw zróżnicowania społecznego, do których można zaliczyć:

- poziom zdobytego wykształcenia;
- status zawodowy, czyli pozycja zawodowa;
- pozycja społeczna;
- dochody;
- majątek;
- poziom życia;
- styl życia²⁶⁵

Jak wynika z powyższego, poziom zdobytego wykształcenia odgrywa czołową rolę w zróżnicowaniu społeczeństw. Zdaniem Jana Pruchy wykształcenie jest

²⁵⁹ Tamże, s. 24.

²⁶⁰ Tamże, s. 20.

²⁶¹ Tamże, s. 21.

²⁶² Za G. Kelly i A. Nihlen, w: A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 21.

²⁶³ Za M.M. Tumin, w: A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 21.

²⁶⁴ Za Machoninem i Tuckiem, w: *Pedagogika porównawcza...*op.cit., s. 205.

²⁶⁵ Tamże, s. 205.

czynnikiem decydującym o nierówności społecznej²⁶⁶. Nie tylko współtworzy status społeczny jednostki, lecz również przyporządkowuje ją do określonej grupy społecznej²⁶⁷. Rozumienie stratyfikacji jako studium nierówności w szansach edukacyjnych jawi się jako niesprawiedliwość społeczna. Podążając za tą tezą wyłania się kolejna koncepcja, uznająca szkolnictwo za narzędzie reprodukcji dominacji jednego człowieka nad drugim²⁶⁸.

Obiektywizując podejście do edukacji A. Gromkowska-Melosik zwraca uwagę na dwa konteksty relacji edukacji w stosunku do problemu stratyfikacji społecznej:

- pierwszy wiąże się z dostępem do poszczególnych szczebli szkolnictwa;
- drugi odnosi się do roli wykształcenia w determinowaniu możliwości odniesienia sukcesu życiowego.

Stratyfikacyjna rola edukacji jest tym większa, im większa jest różnica w dochodach, prestiżu i pozycji osób wykształconych w stosunku do przedstawicieli warstwy społecznej o mniejszym wykształceniu. Dysonans ten widoczny jest w krajach wysokorozwiniętych, jak Japonia, Stany Zjednoczone, Wielka Brytania. W tych krajach dyplom akademicki jest niemal gwarantem sukcesu zawodowego i materialnego²⁶⁹. W takim rozumowaniu system edukacyjny pełni znaczącą rolę w determinowaniu procesów stratyfikacyjnych²⁷⁰.

W Polsce sytuacja wygląda nieco inaczej. Zasadnicze umasowienie edukacji na poziomie wyższym prowadzi do dewaluacji dyplomu. W związku z tym, różnica w poziomie życia osób wykształconych w stosunku do osób mniej wykształconych nie jest tak wielka. Niejednokrotnie sytuacja wygląda odwrotnie. Osoby z wykształceniem zawodowych osiągają względnie wysoki status, bądź są nawet bardzo dobrze usytuowane w społeczeństwie²⁷¹.

4.4. KOBIETY JAKO STUDENTKI

Przełom XX i XXI wieku, a więc okres transformacji gospodarczych i wzrostu świadomości społecznej, pokazał kobiety jako niezależne jednostki, posiadające własne aspiracje i dążenia. Kobiety są na ogół lepiej wykształcone niż mężczyźni. Coraz więcej

²⁶⁶ J. Prucha, *Pedagogika porównawcza...*op.cit., s. 205.

²⁶⁷ Tamże, s. 205.

²⁶⁸ Tamże, s. 206.

²⁶⁹ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 21-22.

²⁷⁰ Za Z. Melosikiem, w: A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 22.

²⁷¹ A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 22 i 298.

kobiet zdobywa wykształcenie, realizując swój cel związany z edukacją uniwersytecką. Ponadto widoczna jest tendencja, iż kierunki, które wcześniej były zdominowane przez mężczyzn stają się wyzwaniem dla współczesnych kobiet²⁷². Zmieniły się również role mężczyzny, którego wycofanie się z pewnych aktywności społecznych, dało szansę na zmianę sytuacji kobiet.

W związku z powyższym można przypuszczać, iż w najbliższej przyszłości to właśnie kobiety będą stanowiły grupę najlepiej wykształconych Polaków²⁷³.

Edukacja staje się wyznacznikiem rozwoju osobistego i zawodowego współczesnej kobiety. Kształcenie natomiast jest jedną z form aktywności. Aktywność edukacyjna kobiet zaczyna być rozumiana jako możliwość wyrażania siebie i ekspresji własnych pasji²⁷⁴.

Współczesna kobieta pragnie realizować się w każdej dziedzinie życia, a nie ograniczać się tylko do wypełniania roli matki i żony. Edukacja permanentna jest dla niej niezwykle ważna, nie tylko ze względów ekonomicznych czy społecznych, ale przede wszystkim dlatego, że podnosi samoocenę i poczucie własnej wartości kobiety²⁷⁵.

Edukacja i życie rodzinne może współistnieć w życiu kobiet. Należy tylko podjąć odpowiednią strategię działania nie zagrażającą spójności żadnej ze sfer. B. Merrill powołując się na badania przeprowadzone przez R. Edwards²⁷⁶ wyróżnia trzy główne wzorce zachowań kobiet związane z łączeniem i rozdzieleniem życia rodzinnego ze studenckim:

- kobiety integrujące życie rodzinne ze studenckim;
- kobiety ewidentnie rozdzielające życie rodzinne od edukacji;
- kobiety łączące tylko niektóre aspekty nauki i życia rodzinnego²⁷⁷.

Kobiety z pierwszej grupy postrzegane były przez swoich partnerów jako zagrożenie. W związku z czym narażone były na częstsze konflikty. Druga grupa kobiet, to kobiety prowadzące tzw. „podwójne życie”, działając w obu instytucjach w dwóch różnych rolach. Optymalnym typem jest wzorzec trzeci. Typologia ta odzwierciedla wzajemne

²⁷² J. Wóycicka, A. Dominiczak, *Edukacja kobiet...*op.cit., s. 85.

²⁷³ Tamże, s. 85.

²⁷⁴ E. Mazurek, *Kariera zawodowa...*op.cit., s. 153.

²⁷⁵ J. Zawal, *Edukacja kobiet...*op.cit., s. 85.

²⁷⁶ Za R. Edwards, w B. Merrill, *Płeć...*op.cit., s. 106.

²⁷⁷ B. Merrill, *Płeć...*op.cit., s. 106.

oddziaływanie aktywności edukacyjnej i życia prywatnego kobiet. Obrazuje życie edukacyjne kobiet na tle związków z życiowymi partnerami²⁷⁸.

Wykształcone kobiety łatwiej pokonują bariery strukturalne, które w wielu przypadkach uniemożliwiają zdobycie równej pozycji startowej (zawodowej) z mężczyzną. Ponadto mają większą motywację do poszukiwania dróg promocji, aby poszerzyć swoje perspektywy zawodowe²⁷⁹. Nauka umożliwia kobietom uzyskanie nowej roli i tożsamości, ułatwiającej wejście w życie społeczne. Tożsamość osoby uczącej się pomaga w realizacji powziętych celów²⁸⁰.

4.5. PRZERWA EDUKACYJNA - JEJ UWARUNKOWANIA I ZNACZENIE

Etap edukacji jakim są studia uniwersyteckie dotyczy okresu życia dorosłego, objawiającego się większą dojrzałością psychiczną i świadomością osób podejmujących trud edukacyjny. Dodatkowym walorem jest dobrowolność, gdyż nie jest on objęty obowiązkiem szkolnym²⁸¹.

W przeciągu ostatniej dekady można zaobserwować tendencję kobiet do podejmowania kształcenia po latach przerwy. Przerwę edukacyjną A. Majewska-Kafarowska określa jako „*okres czasu, w którym kobiety nie uczestniczyły w edukacji, zwanej szkolną*”²⁸². W okresie tym mogły mieć miejsce inne formy kształcenia, jak kursy, doszkalanie. Przerwę edukacyjną nie należy więc utożsamiać z zaniechaniem jakiegokolwiek aktywności edukacyjnej. Chodzi wyłącznie o edukację instytucjonalną. Długość przerwy edukacyjnej może rzutować na początkowy etap studiów i wchodzenie w nową aktywność. Często odzwierciedla się to w stanach emocjonalnych „młodych” studentek, których obawy przed ponownym wdrożeniem się w aktywność edukacyjną, utrudniają funkcjonowanie społeczne w początkowym etapie studiów wyższych²⁸³.

²⁷⁸ Tamże, s. 106.

²⁷⁹ P. Abbott, *Przebić szklany sufit: Promocja studiów kobiecych*, w: *Problematyka kobiet na świecie*, pod red. E. H. Oleksy, Łódź 1996, s. 53.

²⁸⁰ B. Merrill, *Płeć.... op.cit.*, s. 115.

²⁸¹ A. Majewska-Kafarowska, *Narracje...*op.cit., s. 166.

²⁸² Tamże, s. 167.

²⁸³ Tamże, s. 167.

5. DETERMINANTY WPLYWAJĄCE NA KOBIETY, PODEJMUJĄCE STUDIA PO LATACH PRZERWY W EDUKACJI

Powody dla których kobiety po latach przerwy w edukacji podejmują ponownie trud edukacyjny (wysiłek intelektualny) i zasiadają w „ławce szkolnej” mogą być bardzo różne. Wachlarz czynników determinujących działania tych kobiet może rozciągać się od powodów czysto autotelicznych (samorealizacja, rozwój), aż do korzyści o podłożu instrumentalnym. Może to być perspektywa awansu w pracy, osiągnięcia lepszych zarobków, chęć przekwalifikowania się, itp. . Trud edukacyjny może mieć swe odbicie w chęci udowodnienia sobie i innym własnej wartości, podniesienie samooceny, rozwijanie zainteresowań. Czasami podjęcie decyzji o studiowaniu jest próbą ucieczki od dręczących problemów dnia codziennego.

Barbara Merrill przeprowadziła w Anglii²⁸⁴ badania dotyczące motywacji kobiet do podjęcia wysiłku intelektualnego po latach przerwy. Dojrzałe kobiety z powrotem do nauki wiązały duże oczekiwania. Na czołówkę wysuwały się argumenty dotyczące wyzwolenia się od monotonii dnia codziennego (obowiązków domowych), oraz szansa na zmianę pracy. Nie bez znaczenia była chęć uzyskania niezależności i próba ucieczki od wydarzeń traumatycznych w swoim życiu²⁸⁵. Intensywna autorefleksja nad własnym życiem, następująca często po okresie krytycznym, bywa bodźcem do podjęcia decyzji o studiowaniu. Edukacja jest postrzegana wówczas jako siła napędowa zmian dotychczasowego życia. Decyzja dotycząca kontynuacji kształcenia może mieć wymiar kolektywny, objawiający się motywowaniem się kobiet nawzajem²⁸⁶.

Liliana Tomaszewska skrupulatnie analizuje kwestię edukacji kobiet w Polsce. Zwraca uwagę na różnorodność decyzji i motywów kobiet, podejmujących ponowną edukację.. Subiektywizowana ocena własnego postępowania ułatwia odpowiedź na pytanie: „*W jakim celu podejmuję trud edukacyjny*”? Uważam to pytanie za kluczowe w podjęciu decyzji o studiowaniu. W opinii wielu kobiet wykształcenie na odpowiednim poziomie jest gwarantem uzyskania preferowanego miejsca w strukturze

²⁸⁴ Zob. B. Merrill, *Płeć...* op.cit.

²⁸⁵ B. Merrill, *Płeć...* op.cit, s. 107.

²⁸⁶ Tamże, s. 113.

społecznej. Ponadto wysoko plasuje się poczucie satysfakcji i możliwość realizacji swoich ambicji i celów życiowych²⁸⁷.

Kazimierz Pospiszyl podziela pogląd Karen Horney, że to mechanizmy społeczne warunkują zachowanie kobiety w różnych sytuacjach życiowych²⁸⁸.

Czynników determinujących kobiety do kontynuacji kształcenia jest bardzo wiele. Mogą to być determinanty indywidualne lub wspólne. Część z nich z pewnością jest trudna do ujawnienia. Niektóre są płynne i powtarzalne. Zasygnalizuję niewielką ich część.

5.1. MOTYWACJA

Motywacja jest jednym z aspektów determinujących przyszłość jednostki. Według twórców koncepcji inteligencji emocjonalnej motywację należy rozpatrywać jako kompetencję osobistą jednostki, będącą motorem rozwoju i bezpośrednią przyczyną sukcesu. Motywacja umożliwia osiągnięcie wytyczonych sobie celów²⁸⁹. Katarzyna Orlńska bazując na teorii Janusza Reykowskiego²⁹⁰ przedstawia specyfikę motywacji, której siła jest zależna od odczucia wartości indywidualnych potrzeb jednostki. To ona determinuje postępowanie ludzi. Człowiek odczuwając rozbieżność między aktualnym stanem a sytuacją pożądaną podejmuje działanie, aby zaspokoić napięcie motywacyjne. Jednak przed rozpoczęciem działania ocenia sytuację czy jego zasoby są wystarczające do podjęcia wysiłku, oraz czy efekt będzie satysfakcjonujący. Czynniki determinujące motywację według V. H. Vrooma²⁹¹ to:

- potrzeby, cele – oczekiwania;
- związek przyczynowo-skutkowy między wysiłkiem a celem;
- prawdopodobieństwo zaspokojenia odczuwanej potrzeby poprzez określone działanie²⁹².

Możemy zatem wnioskować, iż poczucie „braku” jest czynnikiem determinującym człowieka do podjęcia działań, uzupełniających pustkę. Potrzeba samorozwoju

²⁸⁷ L. Tomaszewska, *Edukacja kobiet w Polsce - odniesienia do środowiska rodzinnego*, w: *Obecność kobiet...*op.cit., s. 171.

²⁸⁸ K. Pospiszyl, *Psychologia kobiety*, Warszawa 1986, s. 30-43.

²⁸⁹ M. Taracha, *Motywacja*, „Remedium”, 2002, nr. 2, s. 20.

²⁹⁰ Za J. Reykowskim, w: K. Orlńska, *Czynniki motywacji edukacyjnej dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, 2002, nr 2/3, s. 37.

²⁹¹ V. H. Vroom, w: K. Orlńska, *Czynniki motywacji...*op.cit., s.38.

²⁹² Tamże, s. 38.

i samorealizacji może być wynikiem wewnętrznej potrzeby, bądź wynikiem obserwowalnej w Polsce transformacji społeczno-ekonomicznej. Motywy, stymulujące działanie w aspekcie transformacji to przede wszystkim motywy poznawcze i motywy osiągnięć²⁹³.

Oczekiwania kobiet związane z podjętą edukacją opisałam powyżej.

5.2 ŚRODOWISKO RODZINNE I SPOŁECZNE

Niezmiernie istotnym czynnikiem motywacyjnym dla kobiet podejmujących studia po latach przerwy jest środowisko społeczne.

Rozważając to zagadnienie, mam na myśli zarówno środowisko makrospołeczne, jak i mikrospołeczne, związane z najbliższym otoczeniem.

Środowisko społeczne może mieć dwojaki wpływ na kształtowanie motywacji edukacyjnej u kobiet. Może to być wpływ pozytywny bądź negatywny. Niejednokrotnie możemy zaobserwować jak negatywne wzorce zachowań, dotyczące edukacji wynoszą młodzi ludzie z domu rodzinnego. I odwrotnie: jeśli na czele hierarchii wartości znajdują się cele edukacyjne, związane z docenianiem wartości nauki, wówczas prawdopodobieństwo podjęcia aktywności edukacyjnej przez kobiety w dojrzałym wieku wzrasta. Dążenie do rozwoju, do realizacji własnych marzeń poprzez edukację, mając akceptację członków rodziny ma duże znaczenie dla kondycji psychicznej uczących się kobiet²⁹⁴.

Człowiek jako istota społeczna egzystuje i kooperuje z innymi ludźmi. Jego działanie nie pozostaje bez wpływu na innych. Można więc mówić o korelacji w działaniu. Bogusław Śliwerski podkreśla, iż człowiek jest istotą zależną od socjalizacji i wychowania²⁹⁵. W związku z tym możemy potwierdzić wpływ rodziny i otoczenia jako istotnego determinantu w aspekcie podjęcia kształcenia przez jednostkę. Okolicznością wpływającą na motywację do nauki jest atmosfera sprzyjająca do zdobywania wiedzy i umiejętności²⁹⁶. Zachowanie człowieka zależy bowiem nie

²⁹³ *Elementarne pojęcia pedagogiczne ...op.cit.*, s. 148.

²⁹⁴ M. Dolatowska, *Motywacja osób dorosłych do podejmowania kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem kobiet jako grupy defaworyzowanej*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr. 4, s. 96.

²⁹⁵ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010, s. 11.

²⁹⁶ Tamże, s. 96.

tylko od rodzaju zmian, jakie mają miejsce w jego życiu, ale przede wszystkim od postrzegania tych zmian przez otoczenie²⁹⁷.

5.3. OSOBY ZNACZĄCE W ŻYCIU KOBIET

W życiu każdego człowieka pojawiają się osoby, które wywierają na niego mniejszy lub większy wpływ. Może to być wpływ wspierający, bądź utrudniający. Do grona takich osób możemy zaliczyć osoby z najbliższego otoczenia (rodzina, przyjaciele), jak i osoby z życia zawodowego czy przebytej dotychczas drogi edukacyjnej²⁹⁸. Niejednokrotnie wpływ na edukacyjną drogę kobiet mogą mieć nauczyciele, którzy poprzez swoją osobę potrafią rozbudzić pasję i zamiłowanie do zdobywania wiedzy. Niezwykle wymowne są słowa Bogusława Śliwerskiego, podkreślające siłę oddziaływania nauczyciela – mentora na jednostkę: „*Praca śladem myśli mistrza może sprawić, że jego twórczość czy dokonania staną się wartością autoteliczną*”²⁹⁹.

5.4. POTRZEBY POZNAWCZE KOBIET

Według Elżbiety Sujak kryterium wartości nie jest wrodzone, tylko wyłania się stopniowo z potrzeb człowieka. Można zatem wnioskować, że wartość jest pojęciem względnym. „*Wartością staje się przedmiot zaspokajający potrzebę*”³⁰⁰. Każdy człowiek sam ustala sobie hierarchię wartości, która jest ważnym determinantem ludzkich biografii³⁰¹. Priorytetem we współczesności staje się rozwój jednostki i realizacja życiowych planów. Człowiek dąży do samorealizacji, mając świadomość, że poprzez edukację zagwarantuje sobie wysoką jakość życia³⁰². Samorealizacja, według hierarchii ludzkiego rozwoju³⁰³ zaliczana jest do potrzeb wyższego rzędu, które realizowane mogą być dopiero po zaspokojeniu potrzeb niższego rzędu. Zarówno potrzeby wyższego jak i niższego rzędu nie są czymś opozycyjnym wobec natury ludzkiej, ale stanowią jej integralną część³⁰⁴.

²⁹⁷ K. Przyszczykowski, E. Solarczyk – Ambrozik, *Zmiana społeczna...*op.cit., s. 86.

²⁹⁸ M. Sulik, *Kobiety...*op.cit., s. 125.

²⁹⁹ B. Śliwerski, *Myśleć...*op.cit., s. 118.

³⁰⁰ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków, 1992, s. 156.

³⁰¹ M. Malicka, *Bycie sobą jako ideał*, Warszawa, 2002, s. 140.

³⁰² E. Mazurek, *Kariera zawodowa...*op.cit., s. 152.

³⁰³ Zob. A. Masłowski, *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.

³⁰⁴ Tamże, s. 115.

Abraham Maslow potrzebę samorealizacji określa jako pragnienie stawania się w coraz wyższym stopniu wszystkim, czym jednostka jest zdolna się stać³⁰⁵. Podobny pogląd w tej kwestii wyraża Józef Koziński (pisałam o tym w podrozdziale 2.1)

5.5. DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE

Kolejnym czynnikiem, mającym wpływ na postawę edukacyjną kobiet są doświadczenia edukacyjne. Proces nauczania może przyczynić się do rozbudzania motywacji u kobiet. Wymaga to jednak sporego wysiłku. Długość i intensywność procesu edukacji wymaga rozbudzania właściwej motywacji od najmłodszych lat³⁰⁶. Jeśli doświadczenia z lat szkolnych były negatywne, wówczas decyzja o podjęciu kształcenia będzie o wiele trudniejsza. Natomiast czynnikiem pobudzającym kobiety do podjęcia wysiłku intelektualnego będą przyjemne wspomnienia z wcześniejszych lat szkolnych³⁰⁷.

5.6. KORZYŚCI PŁYNĄCE Z PROCESU EDUKACYJNEGO

Jednym z elementów procesu edukacyjnego jest sam proces edukacyjny i płynące z niego korzyści. Pożądanymi motywami może być chęć podwyższenia statusu społecznego i materialnego, poczucie niezależności i wzrost samooceny. Doraźnymi nagrodami dla kobiet edukujących się może być chęć zdobycia nowych kwalifikacji, certyfikatów i dyplomów³⁰⁸.

Katarzyna Orlińska przedstawia cały repertuar czynników motywacyjnych do podjęcia i kontynuacji kształcenia. Człowiek, będąc podmiotem kształcenia pokonuje różnorodne bariery, przekracza kolejne poprzeczki, urzeczywistniając własne aspiracje edukacyjne. W opinii autorki również i bariery mają motywujący wpływ na kobiety podejmujące edukację. Utrudnienia nie tylko wzmacniają siłę kobiet, przekonując o własnej wartości, ale niejednokrotnie są motorem podejmowanych działań i wysiłków³⁰⁹.

³⁰⁵ Za Turner i Helms, w E. Mazurek, *Kariera zawodowa...* op.cit., s. 152.

³⁰⁶ H. Mejza, *Sztuka motywowania*, „Edukacja i Dialog”, 2002, nr. 4, s. 19.

³⁰⁷ Tamże, s. 96-97.

³⁰⁸ Tamże, s. 98.

³⁰⁹ K. Orlińska, *Czynniki motywacji edukacyjnej dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, 2002, nr 2/3, s. 42-43.

ROZDZIAŁ II. METODOLOGIA BADAŃ WŁASNYCH

*„Ani mapy, ani kogo spytać
Nie myślałem, że dotrę aż tutaj.
Nic nie wiem o tej drodze,
jakie buty włożyć,
gdzie studnię znajdę,
czy będzie co jeść,
kogo na niej spotkam...
...zbójcy na drodze.
Teren dziewiczy i dziewicze szlaki,
żwawe jednorożce, przejezdzone sfinksy, cyklopy.
Iść można tylko naprzód,
dopóki mój bezruch
lub bezruch krajobrazu
nie położy wyprawie końca.
Pośpiesz mi na ratunek
i szybko odnajdą ciało,
zaś myśli moje odnajdą
następni wędrowcy.
I popełnią plagiat z plagiatu”³¹⁰.*

[K. Kruszewski]

Wiersz Krzysztofa Kruszewskiego „*Odkrywca*” w pełni oddaje niewiedzę przeciętnego badacza - pedagoga na temat wszystkich badań prowadzonych w przeszłości w jego dziedzinie. Badacz, podejmując wysiłek poznawczy w obszarze dla niego nowym, często nie ma świadomości wcześniejszej penetracji naukowej tego tematu badań³¹¹.

Według Stanisława Palki brak pełnej orientacji badacza w omawianej kwestii, wynika z faktu publikacji tematyki badawczej w wydawnictwach naukowo peryferyjnych i niskonakładowych³¹².

Badania, które przeprowadziłam na potrzeby prezentowanej pracy nie znajdują wielu poprzedników. Podobną tematyką zajmowała się w Anglii profesor Barbara Merrill, która analizując powrót kobiet do edukacji uwzględniała pochodzenie społeczne. W Polsce narracje biograficzne kobiet rozpatrywały w różnych kontekstach: Agnieszka Majewska-Kafarowska i Monika Sulik. Stratyfikacją społeczną kobiet rozumianą wieloaspektowo zajmowała się Agnieszka Gromkowska-Melosik. Każda z wymienionych kobiet analizę wyników opierała na ugruntowanej wiedzy.

³¹⁰ K. Kruszewski, *Odkrywca*, w: S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańsk 2006, s. 68.

³¹¹ Tamże, s. 68.

³¹² Tamże, s. 68.

Szeroko rozumiana problematyka kobieca jest tematem swoistej debaty na temat metod jakimi należy się posługiwać w badaniach naukowych dotyczących kobiet. Obraz interesującej nas rzeczywistości możemy uzyskać posługując się metodami jakościowymi i ilościowymi. Nie sposób faworyzować czy negować jednej z orientacji metodologicznej, gdyż każda daje nam możliwość wglądu w badane zjawisko³¹³. Wybór metody zależny jest od tego, co staramy się dowieść w naszej pracy badawczej. W naukach humanistycznych dominujące są badania jakościowe, stawiające za cel rozumienie i interpretacje³¹⁴. Zwrócono jednak uwagę na to, że wiele zjawisk z zakresu problematyki kobiecej zyskuje na sile wyrazu również w ujęciu statystycznym³¹⁵. Badania ilościowe zmierzają do ustalenia i wyjaśnienia związków i zależności między badanymi zjawiskami³¹⁶. Ten różny punkt widzenia wpływa na metodologiczną odrębność w poznaniu i wyjaśnianiu zjawisk pomocnych w zrozumieniu motywów zachowania jednostki³¹⁷. Komplementarne traktowanie obydwóch metod przyczynia się do uzyskania lepszych, adekwatnych do specyfiki badanych zjawisk wyników³¹⁸.

David Silverman podkreśla: „*żadna metoda badawcza, bez względu na to, czy ma charakter ilościowy, czy jakościowy, sama w sobie nie jest lepsza od innych*”³¹⁹. Co więcej – sam problem badawczy wyznacza najodpowiedniejszą metodę. Taki stan rzeczy wiąże się zdaniem autora z pragmatyzmem³²⁰.

Według Stanisława Palki³²¹ istnieje w pedagogice konieczność stosowania obu rodzajów badań. Podejście to związane jest z umiejętnością wiązania jakościowo-ilościowego postępowania badawczego na poziomie stosowanych metod, narzędzi i procedur badawczych³²². Jednym z czynników uzasadniających łączenie badań jakościowych z ilościowymi jest sama natura badanych zjawisk i faktów. Pedagog - badacz i pedagog - praktyk ma do czynienia z obiektami poddającymi się badaniom empirycznym ilościowym, jak również wymagającymi badań empirycznych

³¹³ M. Maynard, *Feministyczne badania socjologiczne*, tłum. K. Jaskólska-Węgierek, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1995, s. 1-2.

³¹⁴ S. Palka, *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003, s. 35.

³¹⁵ K. Rubacha, *Metody zbierania danych w badaniach pedagogicznych*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t.1., Warszawa 2003.

³¹⁶ A. W. Maszke, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008, s. 66-67.

³¹⁷ Tamże, s. 66- 67.

³¹⁸ K. Rubacha, *Metody zbierania danych...*op.cit.

³¹⁹ D. Silverman, *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2010, s. 28.

³²⁰ Tamże, s. 28.

³²¹ S. Palka, *Metodologia...*op.cit., s. 61.

³²² Tamże, s. 61.

jakościowych³²³: „oba sposoby prowadzenia badań są równoprawne i niezbędne”³²⁴. Łączenie obu procedur badawczych S. Palka nazywa badaniami eklektycznymi, których szczególnym wyrazem jest tzw. **triangulacja**³²⁵. Triangulacja jest modelem, wiążącym wiele różnych metod, technik i narzędzi badawczych, przyczyniających się do uzyskania jak najlepszego materiału badawczego³²⁶.

W związku z powyższym badania przeprowadzone na potrzeby prezentowanej pracy miały charakter **jakościowo-ilościowy**. Podstawowym źródłem wiedzy empirycznej były **badania jakościowe** oparte na **technice wywiadu narracyjnego**. Uzupełnieniem informacji zebranych w wywiadzie są **badania ilościowe** oparte na **kwestionariuszach ankiet**. Dzięki przyjętej formule badań miałam możliwość dotrzeć do perspektywy pojedynczej kobiety, do jej indywidualnych przeżyć związanych niejednokrotnie z wyboistą drogą edukacyjną. Subiektywna percepcja i ocena własnej biografii edukacyjnej była powodem introspekcji dla wielu kobiet³²⁷. Zindywidualizowana biografia kobiet pozwala uwidocznć konfigurację wpływów i oddziaływań interpersonalnych i kontekstualnych³²⁸.

Zainteresowania skierowałam na różne poziomy edukacji instytucjonalnej kobiet, poczynając od wieku przedszkolnego na dorosłości zakończywszy. Interesowały mnie m.in. czynniki związane z atmosferą domu rodzinnego, wzorce przekazane przez rodziców, doświadczenia szkolne, relacje koleżeńskie, kulturowy model kobiecości, oraz inne determinanty wpływające na badane kobiety. Ponadto zwróciłam uwagę na czynniki podmiotowe, związane z osobowością kobiety, jej poczucie sprawstwa, autonomii i aktywności³²⁹. Immanentnym elementem biografii edukacyjnej badanych kobiet jest motywacja do podjęcia studiów wyższych. Poznając rzeczywistość edukacyjną badanych kobiet, mogłam zaobserwować mnogość czynników przyczyniających się do kontynuacji kształcenia po latach przerwy.

W swojej pracy badawczej szukam głównie odpowiedzi na pytanie: jak się dzieje? W mniejszym stopniu zwracam uwagę na kwestię: dlaczego coś dzieje?

³²³ Tamże, s. 61.

³²⁴ Tamże, s. 61.

³²⁵ Tamże, s. 64.

³²⁶ Za Guzik w: *Metodologia...* op.cit., s. 64-65.

³²⁷ M. Sulik, *Kobiety w nauce...* op.cit., s. 64-67.

³²⁸ G. Teusz, *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym* „Teraźniejszość- Człowiek-Edukacja” 2002, nr 4, s. 97.

³²⁹ Tamże, s. 65.

W związku z tym metodologia orientacji jakościowej wymaga rezygnacji z przedzałożeń, a tym samym rezygnacji z hipotez badawczych. Bezzałozeniowe podejście badacza jest niezwykle istotne w badaniach jakościowych, aby własne koncepcje nie ograniczały perspektywy badawczej. To badacz przejmuje perspektywę osoby badanej, by móc dostrzec i zrozumieć motywy działania jednostki, a tym samym je zrozumieć³³⁰. Agnieszka Majewska-Kafarowska odwołuje się do słów Tadeusza Pilcha, według którego badania jakościowe wymagają: „*zawieszenia (...) na czas badania swoich przekonań i sądów po to, aby nie ograniczały, w procesie badania, horyzontu widzenia zjawisk*”³³¹. Takie podejście badacza wymusza **rezygnację z hipotez roboczych**, narzucających z góry przyjętych schematów³³².

1. PRZEDMIOT I CEL BADAŃ

Kierunek moich poszukiwań badawczych doprowadził mnie do sformułowania przedmiotów badań. Są nimi:

- Biografia edukacyjna
- Motywacja

W moim odczuciu obydwie pojęcia należy doprecyzować.

Biografia edukacyjna (tematyczna) - jest wycinkiem rzeczywistości (biografii kompletnej), wycinkiem okresu życia, w którym występuje aktywność edukacyjna jednostki. W prezentowanej pracy zwróciłam uwagę na to, aby była to edukacja instytucjonalna³³³.

Kontekstem biografii tematycznej są uwarunkowania społeczno-kulturowe, czyli wszelkiego rodzaju wpływy zewnętrzne, przyczyniające się w dużej mierze do kształtowania drogi edukacyjnej kobiet³³⁴. Albert Wojciech Maszke dodaje - „*aby poznać motywy postępowania i zachowania jednostki niezbędne jest uwzględnienie całokształtu sytuacji, w jakiej jednostka się znajdowała i dorastała*”³³⁵.

W przeprowadzonych badaniach widoczna jest kompatybilność decyzji edukacyjnych podjętych przez kobiety m.in. ze sferą społeczną.

³³⁰ A. Majewska-Kafarowska, *Narracje...*op.cit., s. 90.

³³¹ Za T. Pilchem, w: A. Majewska-Kafarowska, *Narracje...*op.cit., s. 90.

³³² S. Palka, *Metodologia...*op.cit., s. 55.

³³³ A. Majewska-Kafarowska, *Narracje...*op.cit., s. 96-99.

³³⁴ Tamże, s. 96-99.

³³⁵ A. W. Maszke, *Metody i techniki...*op.cit., s. 67.

Nieodzownym aspektem badań jakościowych są wspomnienia, przeżycia, relacje z innymi, pamięć znaczących osób z różnych okresów edukacji instytucjonalnej. Poprzez pryzmat aktywności edukacyjnej pojawia się wątek motywacji, zdefiniowany w rozdziale I, podrozdział I.

W prowadzonych badaniach wyróżniłam następujący cel diagnostyczny:

**ANALIZA BIOGRAFII EDUKACYJNYCH BADANYCH KOBIET
W ASPEKCIE MOTYWACJI DO PODJĘCIA KSZTAŁCENIA PO PRZERWIE
EDUKACYJNEJ**

2. PROBLEMY BADAWCZE

Opisany przedmiot badań oraz postawiony cel badawczy prowadzą do sformułowania problemów badawczych.

„Sformułowanie problemów badawczych - to z pozoru prosty zabieg werbalny, polegający na precyzyjnym rozbiciu tematu na pytania, problemy”³³⁶.

Problematyka badawcza – to *„zbiór pytań dotyczących zjawisk, znajdujących się w obszarze zainteresowania wyznaczonym tematem pracy”³³⁷.*

„Problem badawczy to pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”³³⁸ - to definicja według Tadeusza Pilcha.

Zdaniem Stanisława Palki *„problem badawczy jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych”³³⁹.*

Problematyka badawcza w prezentowanej pracy przedstawiona zostanie na podstawie definicji Tadeusza Pilcha.

Głównym problemem badawczym w mojej pracy jest pytanie:

³³⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. III, pop. i rozzsz., Warszawa 2010, s. 43.

³³⁷ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000, s. 22.

³³⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań ...op.cit.*, s. 43

³³⁹ S. Palka, *Metodologia...op.cit.*, s. 12.

JAKA JEST BIOGRAFIA EDUKACYJNA I ZWIĄZANA Z NIĄ MOTYWACJA KOBIEŃ, PODEJMUJĄCYCH KSZTAŁCENIE PO PRZERWIE EDUKACYJNEJ?

Pytaniu głównemu przyporządkowałam następujące pytania szczegółowe:

1. Jaki był przebieg dotychczasowej drogi edukacyjnej badanych kobiet?
2. W jaki sposób droga edukacyjna badanych kobiet wpłynęła na ich życie osobiste, zawodowe i społeczne?
3. Jakie problemy napotykały na swej drodze edukacyjnej respondentki?
4. Jakie determinanty miały wpływ na decyzję kobiet dotyczącą kontynuacji kształcenia po latach przerwy w edukacji? (w aspekcie podmiotowym i społeczno- kulturowym)
5. Jaką aktywność badane kobiety podejmowały lub planują w przyszłości?
6. Jakie wartości odnajdują badane kobiety w edukacji? (w wymiarze indywidualnym, rodzinnym, zawodowym i społecznym)

3. METODY, TECHNIKI I NARZĘDZIA BADAWCZE

METODY

W przeprowadzonych badaniach posłużyłam się **metodą indywidualnych przypadków**, tzw. metodą biograficzną (w prezentowanej pracy posługuje się zamiennie tymi terminami) oraz **metodą sondażu diagnostycznego**.

Zgodnie z założeniami schematycznymi pracy badawczej analizę metod wykorzystanych w prezentowanej pracy rozpocznę od definicji ogólnej samej metody.

Metoda badań -to „zespół teoretycznie uzasadnionych zabiegów koncepcyjnych i instrumentalnych, obejmujących najogólniej całość postępowania badawczego³⁴⁰”.

Metoda indywidualnych przypadków - „jest sposobem badań, polegającym na analizie jednostkowych losów ludzkich uwikłanych w określone sytuacje wychowawcze, lub na analizie konkretnych zjawisk natury wychowawczej poprzez

³⁴⁰ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*op.cit., s. 71.

pryzmat jednostkowych biografii ludzkich z nastawieniem na opracowanie diagnozy przypadku lub zjawiska w celu podjęcia działań terapeutycznych”³⁴¹.

Metoda biograficzna bazuje na podmiotowym, indywidualnym postrzeganiu świata, którego percepcja jest skorelowana z systemem społeczno - kulturowym. Wartość poznawcza tej metody wypływa ze znaczeń jakie narrator nadaje swoim działaniom i sytuacjom. Subiektywizm metody biograficznej związany jest z wewnętrzną perspektywą postrzegania własnej sytuacji przez jednostkę³⁴².

W prezentowanej pracy narratorem w badaniach staje się kobieta, która poprzez retrospektywne nastawienie powraca wspomnieniami do przeszłych doświadczeń, aktualizując je w trakcie rozmowy³⁴³.

Narracje są od kilkunastu lat przedmiotem zainteresowań badaczy z różnych dyscyplin naukowych. Dostrzeżono wartość materiału narracyjnego: wspomnień, pamiętników, relacji fabularnych. Wynika to z faktu, iż żyjemy według własnych opowieści, mających swe odzwierciedlenie w kulturze. Opowieść kreuje zarówno świat jednostkowy jak i zbiorowy³⁴⁴. Zasadnym wydaje się pytanie „*co skłania ludzi do opowiadania własnej historii życia*”? Odpowiedzi udziela Grażyna Teusz :

- panuje przekonanie, że opowieść jest wyrazem świadomości życia;
- istnieje wewnętrzna potrzeba o pozostawieniu po sobie wspomnień;
- osobista historia jest świadectwem odrębności, niepowtarzalności, twórczego kreowania własnego losu³⁴⁵.

Kolejną metodą, którą posłużyłam się w prezentowanej pracy jest sondaż diagnostyczny. Konieczną czynnością jest zdefiniowanie i bliższe zapoznanie się z wykorzystaną metodą.

Sondaż diagnostyczny według T. Pilcha –to „*sposób gromadzenia wiedzy o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk i wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych- posiadających znaczenie wychowawcze- w oparciu o specjalnie*

³⁴¹ Tamże, s. 78.

³⁴² G. Teusz, *Logika konstruowania...op.cit.*, s. 90- 91.

³⁴³ Tamże, s. 92.

³⁴⁴ *Psychologia małych i wielkich narracji*, pod red. M. Straś-Romanowskiej, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010, s. 13-14.

³⁴⁵ G. Teusz, *Historie, według których żyjemy. W kręgu narracji rodzinnych*, w: *Psychologia małych...op.cit.*, s. 151.

dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”³⁴⁶.

TECHNIKI

Technika badań nazywamy „czynności praktyczne, regulowane starannie wypracowanymi dyrektywami, pozwalającymi na uzyskanie optymalnie sprawdzalnych informacji, opinii, faktów”³⁴⁷.

W ramach metody biograficznej posłużyłam się wywiadem narracyjnym, który był głównym źródłem zbierania danych biograficznych.

Koncepcja wywiadu narracyjnego opracowana została przez F. Schutza³⁴⁸. Jest on określany jako szczególna forma wywiadu swobodnego lub pogłębionego³⁴⁹. W swoich badaniach bazowałam na definicji wywiadu narracyjnego według Steinara Kvale’a.

Wywiad narracyjny - „jest szczególną formą rozmowy, jest dialogiem pomiędzy dwoma partnerami o przedmiocie ich wzajemnego zainteresowania”³⁵⁰. Autor dodaje- „jest także miejscem, gdzie dokonuje się konstrukcja wiedzy”³⁵¹.

Nie mniej ważnym aspektem wywiadu jest „atmosfera wywiadu”³⁵². Przeprowadzając wywiad z moimi rozmówczyniami zadbałam o to, aby atmosfera wywiadu sprzyjała dobremu samopoczuciu badanych kobiet. Zwróciłam uwagę na jakość kontaktów interpersonalnych badacz - badane. Dobra komunikacja była związana z faktem, iż sama jestem kobietą i potrafię wczuć się w sytuację badanych kobiet, nie tracąc obiektywizmu w interpretacji wyników. Zdaniem Normana Denzina „**pleć kulturowa filtruje wiedzę**”³⁵³. Wyjaśnienie tych słów znajdujemy u Agnieszki Gromkowskiej-Melosik, według której istotna w badaniu jest ta sama pleć i podobny status respondenta i osoby prowadzącej wywiad. Dzięki tym czynnikom możemy stworzyć atmosferę intymności relacji, oraz zwiększyć prawdopodobieństwo uzyskania szczerych odpowiedzi³⁵⁴.

³⁴⁶ Tamże, s. 80.

³⁴⁷ Tamże, s. 71.

³⁴⁸ Tamże, s. 329.

³⁴⁹ M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań Fritza Schutze*, „Studia Socjologiczne”1989, nr 4.

³⁵⁰ S. Kvale, *Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, przekł. 1, pod red. S. Zabielskiego, Białystok 2004, s. 53.

³⁵¹ Tamże, s. 52.

³⁵² Tamże, s. 116- 148.

³⁵³ Za N. Denzin, w : A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 275.

³⁵⁴ A. Gromkowska- Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 275.

Na jakość narracji wpłynęły również same badane kobiety, które były osobami świadomymi swojej wartości i swoich wyborów. Wywiad narracyjny, jak wspominałam już w tym rozdziale ma charakter introspekcji i pozwala odtworzyć przebieg drogi edukacyjnej badanych kobiet, oraz daje możliwość poznania determinantów wpływających na kobiety podczas całej drogi edukacyjnej³⁵⁵.

Tadeusz Pilch wyróżnia sześć faz wywiadu narracyjnego:

- faza objaśnień;
- wprowadzenie;
- główne opowiadanie (rekonstrukcja przebiegu życia lub odpowiedź dotycząca sformułowanego pytania);
- czwarta i piąta faza- to fazy uzupełnienia i bilansowania;
- wywiad w oparciu o dyspozycje (obowiązkową i dowolną)³⁵⁶

Wywiad narracyjny, którym posłużyłam się w swojej pracy badawczej składał się z trzech faz. Zainspirowałam się propozycją Grażyny Teusz, bazującej na podziale m.in. Fritza Schultza³⁵⁷.

„W koncepcji wywiadu narracyjnego zakłada się, że opowiadający jest najlepiej zorientowany w wiedzy o swojej biografii, dlatego też należy mu zostawić pełną swobodę w opowiadaniu swojej historii życia.(...) opowiadający nadaje ważność pewnym epizodom, zdarzeniom w biografii i o nich głównie opowiada. Opowieść jest konstruowana w ten sposób, że tworzy pewien „główny schemat działania”³⁵⁸.

W związku z tym, że wywiad narracyjny jest niestandardyzowany, sformułowałam jedno pytanie inicjujące, na które respondentki udzielały luźnych odpowiedzi. Pytanie to brzmiało: **„Proszę opowiedzieć mi o swojej drodze edukacyjnej (przeżyciach, wspomnieniach, refleksjach) poprzez wszystkie szczeble edukacji instytucjonalnej, oraz determinantach mających wpływ na kontynuację kształcenia po latach przerwy”**. W fazie tej unikałam zadawania pytań. Ograniczyłam się tylko do aktywnego słuchania. Wypowiedzi respondentek nagrywałam na dyktafon. Zdaniem wspomnianej powyżej G. Teusz niezmiernie ważne w tej części wywiadu jest zachowanie zasady chronologii, bazującej jedynie na podtrzymywaniu przez badacza

³⁵⁵ A. Majewska- Kafarowska, *Narracje...*op.cit., s. 102-103.

³⁵⁶ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...*op.cit., s. 330-331.

³⁵⁷ G. Teusz, *Logika konstruowania...*op.cit., s. 91.

³⁵⁸ Za Koneckim w : G. Teusz...op.cit., s. 92.

toku narracji³⁵⁹. W drugiej fazie respondentki kontynuowały swoje wypowiedzi. Moja ingerencja pojawiała się wówczas, gdy na interesującą mnie kwestię nie uzyskałam wyczerpującej wypowiedzi ani w fazie I ani w II. Zgodnie z podziałem Schultza³⁶⁰ swoje pytania w fazie II podzieliłam na dwie grupy: grupę pytań wewnętrznych czyli immanentnych oraz grupę pytań zewnętrznych (eksmanentnych). Pytania immanentne stanowiły dopracowanie poruszanych tematów przez badane kobiety. Natomiast pytania zewnętrzne zastosowałam wówczas, gdy w podejmowanych kwestiach przez respondentki brakowało informacji ważnej z perspektywy badawczej³⁶¹.

Faza III biograficznego wywiadu narracyjnego wymagała odpowiedniego przygotowania. W celu uzupełnienia zapisu narracji przygotowałam zestaw pytań, umożliwiający uzyskanie kompletnych informacji.

BADANIE DOKUMENTÓW

Uzyskane informacje uzupełniłam **analizą dokumentów**.

W fazie III wywiadu narracyjnego przeprowadziłam wstępną analizę dokumentów biograficznych, które posłużyły mi jako technika pomocnicza w przeprowadzonych badaniach. Wykorzystałam świadectwa szkolne i indeksy badanych kobiet, dzięki czemu uzyskałam obraz ocen szkolnych w zależności od etapu edukacji.

„Badanie dokumentów i materiałów jest techniką badawczą służącą do gromadzenia wstępnych, opisowych, także ilościowych informacji o badanej instytucji czy zjawisku wychowawczym. Jest także techniką poznawania biografii jednostek i opinii wyrażonych w dokumentach. Samodzielnie może rzadko występować w roli instrumentu naukowego poznania”³⁶² - to definicja według T. Pilcha.

Jako technikę zbierania danych empirycznych o charakterze ilościowym wybrałam badania ankietowe. Ankieta umożliwiła mi uzupełnienie informacji na temat biografii edukacyjnej kobiet oraz determinantów wpływających na ich drogę edukacyjną.

Ankieta – jak podaje cytowany powyżej T. Pilch jest *„techniką gromadzenia informacji, polegającą na wypełnieniu najczęściej samodzielnie przez badanego*

³⁵⁹ Tamże, s. 93.

³⁶⁰ Za Schultzem w: G. Teusz, ... op.cit., s. 93.

³⁶¹ Tamże, s. 93.

³⁶² T. Pilch, T. Bauman, *Zasady...* op.cit., s. 98.

specjalnych kwestionariuszy na ogół o wysokim stopniu standaryzacji w obecności lub częściej bez obecności ankietera”³⁶³.

NARZĘDZIE BADAWCZE

Zgodnie z przyjętą strukturą pracy opis zastosowanych przeze mnie narzędzi badawczych rozpocznę od definicji ogólnej narzędzia badawczego.

Narzędzie badawcze *-,jest przedmiotem służącym do realizacji wybranej techniki badań”³⁶⁴.*

Bazując na powyższej definicji skonstruowałam własne narzędzie badawcze-**kwestionariusz ankiety.**

Zastosowałam w nim różne rodzaje pytań. Przedstawiam je poniżej wraz z przykładami:

➤ **pytanie otwarte**

„Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia celów”- proszę o napisanie kilku zdań na ten temat

➤ **pytanie z kafeterią**

„Co sprawiło ci największą trudność w ponownej edukacji”? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) Wiek;*
 - b) Mnogość ról;*
 - c) Zbyt niska samoocena;*
 - d) Odnalezienie się w grupie;*
 - e) Nieumiejętność uczenia się;*
 - f) Zbyt długa przerwa edukacyjna;*
 - g) Całkowity brak aktywności edukacyjnej w ostatnich latach;*
 - h) Wcześniejsze doświadczenia edukacyjne;*
 - i) Braki podstawowej wiedzy;*
 - j) Inne;*
- jakie?.....*

➤ **pytanie zamknięte**

³⁶³ Tamże, s. 96.

³⁶⁴ Tamże, s. 71.

„Czy bierzesz udział w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy”?

- a) Tak*
- b) Nie*

➤ **pytanie o charakterze skali**

„Czy trudno było ci się wdrożyć w ponowną edukację”?

- a) Bardzo trudno*
- b) Trudno*
- c) Średnio trudno*
- d) Łatwo*
- e) Bardzo łatwo*

4. CHARAKTERYSTKA PRÓBY BADAWCZEJ I TERENU BADAŃ

Badania przeprowadziłam na terenie województwa małopolskiego metodą biograficzną i sondażu diagnostycznego. Informacje uzupełniłam poprzez badanie dokumentów. Dobór próby miał charakter celowy. Warunkiem selekcji była płeć. Dodatkowym kryterium doboru próby badawczej miała być kobieta, która podjęła edukację uniwersytecką po latach przerwy w kształceniu. Jak wspomniałam powyżej przeprowadzone przeze mnie badania miały charakter jakościowo-ilościowy. Przeprowadziłam je w następujących etapach.

Badania jakościowe stanowiły I etap badań. Wzięło w nim udział 8 kobiet. Po zgromadzonym materiale badawczym opartym na 8 przeprowadzonych wywiadach dalszej analizie poddałam 5 wywiadów. Związane to było z faktem, iż kolejne trzy wywiady nie wniosły żadnych nowych, istotnych z perspektywy badawczej informacji. Przedział wiekowy badanych kobiet to: 37- 49 lat. Moje respondentki, których wywiady poddałam dalszej analizie w trzech przypadkach były mężatkami, jedna była rozwiedziona, a jedna była siostrą zakonną. Cztery respondentki poza siostrą zakonną były matkami dorastających lub dorosłych już dzieci. W chwili badania 2 kobiety miały wykształcenie wyższe, magisterskie, pozostałe były na zaawansowanym etapie studiowania w uczelniach wyższych.

Na drugim etapie badań przeprowadziłam badania empiryczne o charakterze sondażowym. Badania właściwe poprzedziłam badaniami pilotażowymi na grupie 5-ciu kobiet w oparciu o kwestionariusz ankiety. Odpowiedzi kobiet uczestniczących w badaniu pilotażowym nie poddałam dalszej analizie. Badania te potwierdziły moje przekonanie o ważności podjętego tematu, oraz pozwoliły na poprawne zweryfikowanie przygotowanego przeze mnie narzędzia badawczego, jakim był kwestionariusz ankiety. Badaniami właściwymi objęłam grupę 30 kobiet. Zebrane w ankietach informacje oprócz danych statystycznych poddałam analizie opisowej. Wiek kobiet uczestniczących w badaniu ankietowym zawierał się w przedziale 27-51 lat. 23 kobiety były mężatkami, 4 rozwiedzione i 3 niezamężne. 27 kobiet (poza pannami) było matkami. Ukończone studia magisterskie miało 7 kobiet. W końcowym etapie studiów magisterskich było 15 kobiet, a na studiach I stopnia realizowało się 8 respondentek.

Zgromadzony przeze mnie materiał badawczy daje wystarczającą podstawę do odpowiedzi na postawione pytania szczegółowe, dzięki którym mogę uzyskać odpowiedź na pytanie główne.

Analizę uzyskanych wyników przedstawiłam w rozdziale III.

ROZDZIAŁ III. ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH

„Dużą rolę w powrocie na studia odegrała moja świadomość. Będąc osobą dojrzałą z pełną odpowiedzialnością zaangażowałam się w rolę studentki. Nauka i zdobywanie wiedzy okazały się moją pasją, więc cały okres studiów wspominam bezproblemowo” (Joanna)

1. BIOGRAFIE EDUKACYJNE – PREZENTACJA NA PODSTAWIE BADAŃ WŁASNYCH

1.1 SYLWETKI BADANYCH KOBIET- SZKICE NA PODSTAWIE WYWIADÓW NARRACYJNYCH I WYBRANYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Przedstawiając narracje biograficzne, oraz uwarunkowania kontynuacji kształcenia przez kobiety po latach przerwy w edukacji, konieczne jest w moim odczuciu zapoznanie się bliżej z podmiotem badań. Perspektywa narracyjna umożliwiła mi przedstawienie szkiców do portretu badanych kobiet. Kobietom nadałam symboliczne imiona, o czym poinformowałam ich przed rozpoczęciem wywiadu. Do każdej badanej kobiety podeszłam indywidualnie i wyjątkowo. Zabieg ten miał na celu podkreślenie podmiotowości narratorek wywiadu.

W opisie moich rozmówczyń wykorzystałam fragmenty ich wypowiedzi, aby uwydatnić wszystko co w nich wyjątkowe, indywidualne i charakterystyczne. Zapis jest oryginalny, gdyż uznałam, że nie należy ingerować w styl wypowiedzi badanych kobiet.

Uczestniczki wywiadu narracyjnego:

Joanna – 48 lat, rozwiedziona, matka dwóch dorosłych córek. Wykształcenie wyższe; ukończyła Pedagogikę Resocjalizacyjną na Uniwersytecie w Kielcach w 2011 roku. Aktualnie uzupełnia edukację na studiach podyplomowych ze specjalności Zarządzanie instytucją oświatową w zreformowanym systemie edukacji. Wykształcenie rodziców średnie. Pełni funkcję kierowniczą w Placówce Opiekuńczo - Wychowawczej Wsparcia Dziennego w rodzinnej miejscowości. Jest osobą bardzo aktywną. Realizuje się na kilku obszarach działalności. Jako członek stowarzyszenia, działającego na rzecz osób niepełnosprawnych jest współodpowiedzialna za przygotowanie scenariuszy

w teatrzyku integracyjnym. Jest osobą niezmiernie ambitną, konsekwentną i wymagającą wobec siebie i swoich współpracowników. Perfekcjonizm i pedantyczność dominują w jej życiu zawodowym i rodzinnym.

Alicja - 37 lat, mężatka, matka dwóch synów. Ukończyła studia licencjackie z Pedagogiki Resocjalizacyjnej. Obecnie kontynuuje kształcenie ze specjalności Interwencja Wychowawcza. Wykształcenie rodziców: mama średnie, tata: zawodowe. Mąż - zawodowe. Pracuje jako wychowawca w Placówce Opiekuńczo–Wychowawczej na terenie Krakowa. Określa siebie jako osobę: *„upartą, stanowczą, konsekwentną, z wysokim poczuciem własnej wartości, wysoko rozwiniętą intuicją i umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych”*. Nie było dla niej łatwym zadaniem określenie swoich cechach charakteru i osobowościowych. Jak sama podkreśla: *„najtrudniej jest scharakteryzować samą siebie. Wyrażenie opinii o innych nie sprawia mi trudności”*.

Aldona - 38 lat, mężatka, matka dwóch córek. Wykształcenie rodziców: tata zawodowe, mama podstawowe. Mąż - wykształcenie średnie. Od 15 lat pracuje w dużej, stabilnej firmie, wchodzącej w skład francuskiego koncernu pod nazwą Saint - Gobain. Jak moja poprzedniczka wywiadu ukończyła studia licencjackie z Pedagogiki resocjalizacyjnej. Obecnie jest na I roku studiów uzupełniających, magisterskich z tej samej specjalności. Agnieszka również miała problem z przedstawieniem percepcji własnej osoby. *„Ciężko jest siebie charakteryzować.... może włączyć się albo fałszywa skromność, albo wręcz odwrotnie przecenienie swojej wartości. To co mogę powiedzieć o sobie – aby nie wkomponować się w którąś z kategorii i sama ze sobą być w zgodzie to:*
- staram się być sumienna, pomocna, otwarta na ludzi;
- na pewno bywam uparta i przekorna;
- staram się nie obrażać na nikogo zbyt bezpośrednimi wypowiedziami;
- bywam leniwa”.

Katarzyna - 42 lata, mężatka, matka jednego syna. Wykształcenie rodziców-średnie. Kończy studia z Kulturoznawstwa w Krakowie.

Przedstawia siebie następująco:

"Jestem dojrzałą, spełnioną rodzinnie oraz zawodowo kobietą. Lubię dobre kino i teatr. Lubię czytać i robić na drutach. Lubię spacerować po Krakowie.

Na wiosnę i w lecie zawsze mam kwiaty wazonie. Chciałabym nauczyć się lepiej języka angielskiego oraz francuskiego- co zamierzam zrobić po obronie pracy magisterskiej”.

Malgorzata - 43 lata. Mama - wykształcenie podstawowe, tata - zawodowe. Od 25 lat jest **siostrą zakonną**. Wstąpiła do Zakonu Sióstr Służebniczek Bogarodzicy

Dziewicy Niepokalanie Poczętej. Ukończyła studia teologiczne w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Była to wówczas uczelnia na prawach państwowych. Obecnie przemianowana została na Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Studia rozpoczęła zaocznie – pracowała wtedy w Wydawnictwie WAM w Krakowie. Następnie przez rok czasu uczęszczała na stacjonarne zajęcia, gdyż mieszkała wówczas w Warszawie. I znów zaocznie – ponieważ skierowano ją do pracy w Lublinie. Meandry drogi życiowe siostry Małgorzaty doprowadziły ją do różnych miast. Przebywała w Warszawie, Krakowie, Lublinie, Głogowie, Tarnowie, Dębicy, Nisku (k/Stalowej Woli). Obecnie (od dwóch lat) oddaje się służbie Bogu i bliźniemu w Starym Sączu. Nigdy nie wie jak długo zostanie w miejscu wyznaczonym przez władze zakonne.

Aktualnie uzupełnia swoją wiedzę pedagogiczną w rodzinnej miejscowości, tj. Limanowej k/ Nowego Sącza na studiach podyplomowych, kwalifikacyjnych o specjalności Diagnoza i terapia pedagogiczna. Jest osobą bardzo aktywną. Udziela się w różnych formach działalności wolontariackiej. Pełni nadzór nad wolontariuszami ze Stowarzyszenia Sursum Corda w miejscowości w której pełni swą misję zakonną. W pracę tę wkłada całe serce i wysiłek.

Charakteryzując swoją osobę uznała za najważniejsze wypunktowanie pozytywów i negatywów: *„Jako plus swojej osobowości widzę komunikatywność i otwartość, co niezmiernie ułatwia mi pracę z ludźmi. Nie mam problemów z nawiązywaniem nowych znajomości ani odnalezieniem się w towarzystwie. Mogę uznać, że jestem dobrze zorganizowaną osobą i wszelkiego typu przedsięwzięcia zapinam na ostatni guzik. Perfekcjonizm? Czy to jest zaleta czy wada? Dla mnie zaleta, ale często utrudnia on współpracę z osobami, które nie bardzo wiedzą jak dostosować się do moich wymagań. Jako wady wymieniałbym przede wszystkim impulsywność i spontaniczność, co niejednokrotnie jest powodem złego odbioru. Zdarza się, że muszę wielokrotnie przeproszać za wypowiedziane w biegu słowa o których później zupełnie zapominam. Ale są osoby, które pamiętają. Oj, nawet bardzo dobrze pamiętają”*.

Analizując wyniki badań posługiwać się będę tylko imionami, pomijając sformułowanie „siostra zakonna”.

Punktem wyjścia analizy wyników badań było 6 pytań szczegółowych, które przedstawiłam w rozdziale II. Analizując wypowiedzi moich respondentek, oraz pogrupowany wcześniej materiał badawczy, uznałam za konieczne wyłonienie

w każdym pytaniu szczegółowym, tzw. **pól problemowych**³⁶⁵. Dzięki tak przyjętej chronologii analiza poszczególnych biografii wygląda według mnie jasno, przejrzysto i spójnie.

2. JAKI BYŁ PRZEBIEG DOTYCHCZASOWEJ DROGI EDUKACYJNEJ BADANYCH KOBIET? (od przedszkola do szkoły średniej)

2.1. REFLEKSJE DOTYCZĄCE OKRESU PRZEDSZKOLNEGO I ZERÓWKI W OPINII BADANYCH KOBIET

Rekonstrukcję biografii edukacyjnej badanych kobiet rozpoczęłam od okresu przedszkolnego, który jest elementem szerszego kontekstu przebytej drogi edukacyjnej. Okres przedszkolny nie jest okresem obowiązkowej edukacji dlatego połączyłam go z zerówką, aby uzyskać pełniejszy obraz etapu edukacji, będącego startem w obowiązkową edukację instytucjonalną. Zgromadzony materiał biograficzny wykazał, że u jednych badanych okres ten wywarł znaczący wpływ na rozwój emocjonalny, a u innych niezbyt dobrze utrwalił się w pamięci. Pojawiają się fragmentaryczne wypowiedzi uczestniczek wywiadu narracyjnego. W opinii badanych przeplata się wątek metod wychowawczych, jakimi kierowały się nauczycielki przedszkola³⁶⁶.

Aldona bardzo dokładnie pamięta ten okres w życiu, gdyż nie wyniosła z niego miłych wspomnień. Od 3 roku życia uczęszczała do przedszkola, ponieważ mama była osobą aktywną zawodowo. Etap przedszkolny w opinii badanej to „*okres niefajny*”. Pamięta, że gdy nie chciała leżakować wychowawczynie straszyły linijką. Podobnie było z jedzeniem, które wręcz „wpychane” było dzieciom do ust.

Alicja pamięta jak z płaczem mama odprowadzała ją do przedszkola. Nie lubiła tam przebywać i bała się metod wychowawczych jakie stosowały panie przedszkolanki.

Zważywszy na to, iż opinie badanych pojawiają się z obecnej perspektywy, kiedy to uzyskana wiedza umożliwia im dostrzec i nazwać nieprawidłowości pedagogiczne ich percepcja z pewnością ma inny wymiar.

³⁶⁵ Sformułowaniem tym posłużyła się A. Gromkowska-Melosik...op.cit., s. 278.

³⁶⁶ A. Majewska – Kafarowska, *Narracje*...op.cit., s. 118, 122.

Joanna, Katarzyna i Małgorzata nie uczęszczały do przedszkola. Mamy wymienionych respondentek nie pracowały w tym okresie, więc nie musiały przebywać w przedszkolu.

Problemem dla moich rozmówczyń był aspekt przypomnienia sobie czy zerówka była obowiązkowa czy nie. Jak wspomina **Katarzyna, Małgorzata i Joanna** w „ich czasach” zerówka umiejscowiona była w budynku szkolnym, ale nie w samej szkole, jak to było w przypadku **Agnieszki i Alicji**. **Małgorzata** kojarzy zerówkę z nazwą „ognisko przedszkolne”: *„Nie pamiętam dokładnie tego okresu. Wiem, że nie chodziło się tam co dzień. Ale bardzo lubiłam godziny spędzane w ognisku przedszkolnym. Najmocniejszym bodźcem motywacyjnym były różnorodne zabawy”*.

2.2. SZKOŁA PODSTAWOWA. POSTAWA RODZICÓW WOBEC EDUKACJI RESPONDENTEK

W biografiach badanych kobiet pojawia się kilka aspektów mających wpływ na ich drogę edukacyjną. Edukacyjny start wiąże się z postawą rodziców wobec edukacji dziecka, która w subiektywnym odczuciu badanych nie koniecznie miała wpływ na osiąganie dobrych wyników, a czasami wręcz utrudniała naukę. Aspekt postaw rodzicielskich w stosunku do edukacji respondentek poszerzyłam opisując determinanty wpływające na kobiety, podejmujące studia wyższe po latach przerwy w edukacji.

Neutralność postawy rodzicielskiej pojawia się w wypowiedzi **Aldony, Katarzyny**.

Aldona: *„Rodzice nie musieli mnie motywować do nauki, wiedziałam, że muszę się uczyć. Poza tym chciałam mieć dobre oceny. Moja mama chodziła tylko na zebrania w celach towarzyskich- bo problemów ze mną nie było. A nawet gdy je miałam starałam się je rozwiązywać sama. Cieszyłam się dobrą opinią w szkole, więc nikomu nie przyszło do głowy, że w klasie VI szkoły podstawowej cały tydzień przesiedziałam (po kryjomu) w domu, bo miałam problem z obliczaniem długości i szerokości geograficznej. A nie mogłam sobie pozwolić na złe oceny. Teraz to się nazywa wagary taktyczne”*.

Katarzyna również podkreśla własną świadomość w osiąganiu dobrych wyników w nauce, więc rodzice nie musieli ją motywować do nauki: *„Rodzice nie musieli motywować mnie do nauki ani do żadnej innej aktywności, działalności. Miałam wiele zainteresowań pozaszkolnych. Ciągle szukałam czegoś nowego. Warunkiem uczestnictwa w zajęciach gimnastyki artystycznej, w harcerstwie, w kabarecie szkolnym, w zajęciach języka francuskiego itp. były dobre wyniki w nauce”*.

Malgorzata wpływ rodziców w motywowaniu jej do nauki określa jako żaden. Sama wiedziała, że powinna i chce się uczyć. Zadania domowe odrabiała samodzielnie. Jedynie w okresie szkoły podstawowej widzi niewielkie symptomy zainteresowania rodziców jej wynikami szkolnymi. *„Może szkoła podstawowa w niewielkim stopniu uwidaczniała wpływ rodziców w motywowaniu mnie do osiągnięcia dobrych wyników w nauce”*. Po chwili dodaje:

„Szkoła Podstawowa – niewiele pamiętam, mam tylko miłe wspomnienia, poszłam do szkoły rok wcześniej, bo umiałam już czytać i pisać. Chodziłam też na wszystkie dodatkowe zajęcia z WF! (10 godz. w tygodniu). Latem piłka ręczna, zimą – biegi narciarskie.”

Alicja wyraża nieco inny pogląd na temat wpływu rodziców na naukę szkolną. *„Rodzice tylko krzyczeli, ale nie pomagali”*. Wypowiedź ta świadczy o tym, że rodzice nie tylko nie motywowali córki do osiągnięcia lepszych wyników w nauce, nie rozbudzali jej ambicji, a wręcz hamowali rozwój intelektualny. Dla niej również szkoła podstawowa kojarzy się z najmniej przyjemnym etapem edukacji. Miała problemy z nauką z różnych powodów. Po raz kolejny podkreśliła negatywny wpływ mamy na jej rozwój intelektualny. Notoryczne porównywanie do koleżanek, otrzymujących lepsze wyniki w nauce był frustrujący dla młodego człowieka i mocno utrwalił się w psychice respondentki, czego dowodem są wciąż silne emocje związane z tym aspektem.

U **Joanny** wyraźnie zaznaczył się wpływ mamy, lecz w nieco innym świetle niż u Alicji. Mama była u respondentki motorem napędzającym do uzyskiwania lepszych ocen. W pierwszych latach nauki wspólnie z mamą odrabiała zadania domowe, co wyrobiło u respondentki nawyk systematyczności i sumienności w wywiązaniu się z obowiązku szkolnego. Tata nie interesował się zbytnio efektami w nauce Joanny. Jego rola wiązała się z pracą zawodową, dzięki czemu mógł zapewnić rodzinie utrzymanie.

Postawę rodziców w stosunku do edukacji badanych kobiet uwzględniłam w pytaniu ankietowym:

Jak określiłabyś postawę rodziców wobec twojej edukacji?



Wykres 1. Procentowe zestawienie postaw rodziców wobec edukacji badanych kobiet.

Powyższy wykres obrazuje następujące odpowiedzi:

- **33%** respondentek odpowiedziało, że rodzice nie interesowali się ocenami szkolnymi;
- **24%** ukazuje pozytywny wpływ rodziców, którzy umiejętnie rozbudzali motywację respondentek do nauki;
- **17%** ankietowanych uznało, że musiało postępować według ściśle określonego wzorca postępowania;
- **13%** badanych kobiet wspomina o przeroście ambicji rodziców w stosunku do możliwości respondentek;
- **13%** udzieliło własnych odpowiedzi do tego pytania. Zacytuję niektóre odpowiedzi respondentek:
 - „Rodzice zawsze wiedzieli, że lubię się uczyć, więc nie musieli mnie motywować do nauki”.
 - „Interesowali się moją edukacją, ale decyzję podejmowałam sama”.
 - „Tato nie interesował się moją edukacją, a mama zmuszała mnie do nauki. Za ocenę dobrą byłam bita”.

2.3. WSPOMNIENIA BADANYCH KOBIET ZE SZKOŁY ŚREDNIEJ

Ten etap edukacji w opinii moich respondentek ma różny wymiar. Przeważają jednak głosy świadczące o nieprzyjemnym odbiorze kształcenia na tym poziomie.

Katarzyna wspomina szkołę średnią jako „liceum z tradycjami nastawione głównie na naukę”.

Wybrała ją z dwóch powodów: po pierwsze była w nim klasa z rozszerzonym językiem francuskim, po drugie było to renomowane liceum.

Nie miała więc czasu na spotkania towarzyskie. W związku z tym ten okres edukacji nie wzbudza w jej wspomnieniach sentymentu.

Dla **Joanny** wybór szkoły średniej - Technikum Ochrony Roślin nie był decyzją zgodną z jej zainteresowaniami. Wyraźnie zarysowuje się w przypadku tej respondentki wpływ mamy. Pomimo braku zainteresowań profilem nauki jaki wybrała mama, badana nie przeciwstawiała się temu wyborowi: *„Decyzję o wyborze szkoły podjęła mama. Były to lata 80-te i mówiło się wtedy, że dla rolnictwa „pali się zielone światło”. W opinii mamy był to dobry profil bo zapewniał w przyszłości pracę. Mnie osobiście nie interesował temat prowadzonych zajęć specjalistycznych (mechanizacja rolnictwa, upraw roślin, itp.) Nudziłam się na tych lekcjach i z tych przedmiotów uzyskiwałam średnie oceny, bo uczyłam się tego niechętnie”*.

Aldona pomimo braku zainteresowań ekonomią wybrała Liceum Ekonomiczne. Zainspirowała się wyborem starszego o 20 lat brata, który ukończył takie liceum i został policjantem. Ona również miała w planie ten zawód. Jako humanistka bardzo męczyła się w szkole, gdzie dominowały przedmioty ścisłe. Miała żal do mamy, że nie odwiodła ją od decyzji wyboru szkoły średniej. Jak sama przyznaje: *„Zabrakło trzeźwego spojrzenia mamy”*. Miała problemy z rachunkowością, finansami, ekonomią. Nie potrafiła nauczyć się tych specjalistycznych przedmiotów. Stresującą sytuacją i utrudniającą kontynuację kształcenia okazała się nieplanowana ciąża. W IV klasie liceum wzięła ślub. Nauczyciele nie tylko nie potraktowali ją ulgowo, ale wręcz utrudniali jej zakończenie edukacji i zdanie matury. W takiej sytuacji trudno o pozytywny odbiór tego szczebla edukacji.

Alicja – po szkole podstawowej kontynuowała naukę w Zasadniczej Szkole Handlowej, ponieważ nie zdała egzaminu ustnego do liceum wybranego przez mamę. Nie czuła się usatysfakcjonowana wykształceniem zawodowym, więc po ukończeniu szkoły rozpoczęła naukę w Liceum Ekonomicznym dla pracujących.

Dla **Małgorzaty** to szkoła średnia była najfajniejszym etapem edukacji. I to bynajmniej nie z powodu nauki, ale pod względem bogactwa życiowych przeżyć. Ten etap edukacji realizowała w liceum ogólnokształcącym o profilu ogólnym

z rozszerzonym językiem rosyjskim w Limanowej. Jak akcentuje - wybór szkoły średniej był jej samodzielnym wyborem. Była wówczas osobą bardzo aktywną. Poprzez aktywność w różnych dziedzinach ubogacała się wewnątrznie, nauczyła się szacunku do pracy. Z perspektywy czasu etap edukacji w szkole średniej jest bardzo ważny dla Małgorzaty, ponieważ narodziła się wówczas myśl pójścia do zakonu. Jednym z czynników ułatwiających podjęcie tej decyzji było przypadkowe zetknięcie się z postacią pedagoga i patrioty, żyjącego w XIX wieku Edmunda Bojanowskiego. Szczególnie Małgorzacie zapadła w sercu jego postawa wobec osieroconych, opuszczonych i umierających na tyfus dzieci.

Wypowiedzi moich rozmówczyń uzupełniłam pytaniami ankietowymi. Zwróciłam uwagę na aspekt wyboru szkoły średniej, który wielokrotnie miał przełożenie na dalsze wybory edukacyjne badanych kobiet.

Respondentom kwestionariusza ankiety zadałam następujące pytania:

Kto przyczynił się do wyboru przez Ciebie szkoły średniej?

Co sprawiło, że wybrałaś ten typ szkoły?

Odpowiedzi respondentek przedstawiłam na wykresach:



Wykres 2. Procentowe zestawienie dotyczące wyboru szkoły średniej przez badane kobiety.

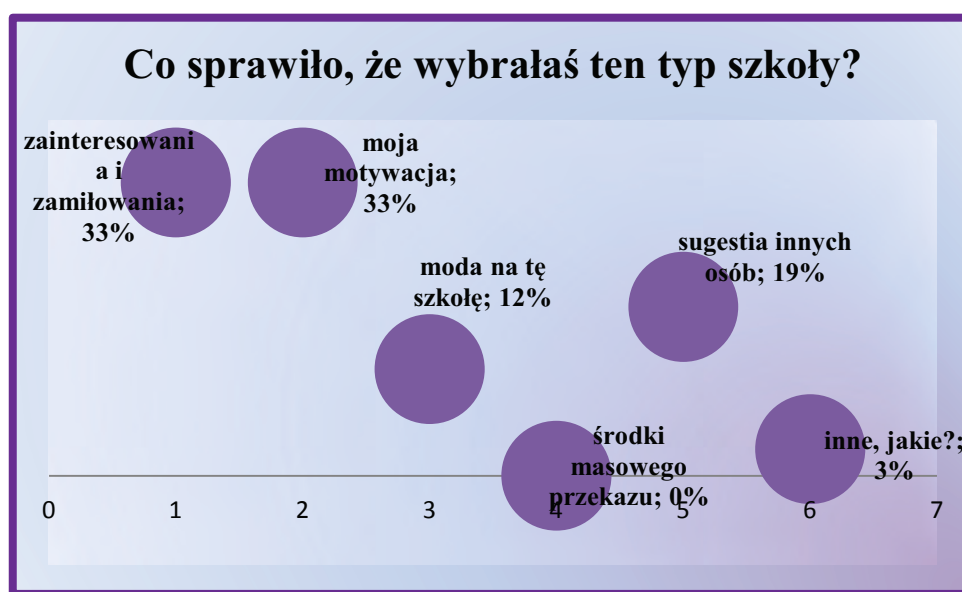
Respondentki wybierały dowolną liczbę odpowiedzi.

Po 26% uzyskały odpowiedzi :

- sama podjęłam tę decyzję;
- wpłynęli na mnie koleżanki i koledzy;
- rodzice.

22% kobiet uszczegółowiło odpowiedź związaną z wpływem rodziców na wybór szkoły średniej, udzielając odpowiedzi, że sytuacja dotyczy wyłącznie mamy. Żadna z ankietowanych kobiet nie zaznaczyła w pytaniu kwestionariuszowym wpływu ojca na wybór szkoły średniej. Również wpływ rodzeństwa w opinii ankietowych był żaden. Ciekawą kwestią jest fakt pominięcia roli nauczyciela w ułatwieniu decyzji o wyborze szkoły średniej przez ankietowane kobiety.

Kolejne pytanie ankietowe brzmiało:



Wykres 3. Procentowe zestawienie, dotyczące motywów wyboru szkoły średniej.

Z wykresu możemy odczytać, że respondentki najczęściej zaznaczały dwie odpowiedzi. Zainteresowania i zamięłowania, oraz motywacja badanych kobiet uzyskały po **33%**. **19%** wskazało jako czynnik determinujący wybór szkoły średniej sugestię innych osób. **12%** odpowiedziało, iż była moda na wybór tej szkoły. **3%** badanych wpisało odpowiedź, że była to jedyna szkoła w mieście. Żadna z ankietowanych kobiet nie zaznaczyła wpływu środków masowego przekazu na wybór szkoły średniej.

Uzupełnieniem rozważań dotyczących wspomnień z edukacji instytucjonalnej są z pewnością dane uzyskane w drodze badania ilościowego. Zgromadzony materiał biograficzny i statystyczny ukazuje pewną prawidłowość. Każda z badanych kobiet w sposób szczególny traktuje tylko jeden z etapów edukacji instytucjonalnej. Wyniki z badań ankietowych przedstawiłam na poniższym wykresie:



Wykres 4. Zestawienie procentowe etapów edukacji, mających wymiar szczególny w opinii badanych kobiet.

Wykres obrazuje następujące wyniki:

- ❖ Dla **50%** badanych kobiet szczególnym okresem w życiu są studia;
- ❖ **27%** odpowiedziało, że to okres szkoły średniej jest szczególnym okresem;
- ❖ Okres przedszkolny to odpowiedź **13%** ankietowanych;
- ❖ Tylko **10%** wskazało na edukację w szkole podstawowej

Analogicznie do poprzedniego pytania sformułowałam kolejne pytanie, w których zapytałam badane kobiety o okres edukacji najmniej przyjemny w ich życiu. Odpowiedzi respondentek zobrazowałam wykresem:



Wykres 5. Procentowe zestawienie najmniej przyjemnych etapów edukacji według respondentek.

Jak wynika z wykresu najmniej przyjemnym okres edukacji dla moich respondentek była nauka w szkole podstawowej. Taką odpowiedź udzieliło **43%** badanych kobiet. Po **27%** uzyskały odpowiedzi wskazujące na edukację w szkole średniej i okres przedszkolny. Tylko **3%** kobiet uznało studia wyższe za okres najmniej przyjemny.

2.4. ATMOSFERA PANUJĄCA W SZKOLACH RESPONDENTEK

W pamięci badanych kobiet bardzo wyraźnie zarysował się obraz atmosfery panującej w szkole. W opinii **Alicji, Joanny, Katarzyny, Małgorzaty i Aldony** atmosfera szkolna mieści się w kategorii pozytywnej, a czasami bardzo dobrej. Alicja przyznaje, że zawsze lepiej porozumiewała się z kolegami niż z koleżankami. Natomiast Katarzyna lepiej wspomina okres szkoły podstawowej. Edukacja w szkole średniej zbiegła się u mojej rozmówczynie z okresem przemian ustrojowych w Polsce, które „budziły niepokój związany z niewiadomą przyszłością i z niepewnym jutrem”. Ze względu na częste treningi gimnastyczne nie miała czasu na pielęgnowanie przyjaźni. W związku z tym najwięcej czasu spędzała z koleżankami „sportsmenkami”. Małgorzata wspomina atmosferę szkolną jako dobrą, zwłaszcza okres szkoły podstawowej charakteryzował się przyjazną atmosferą, gdyż szkoła zlokalizowana była na wsi.

Nieco inaczej atmosferę szkolną przedstawia **Aldona**: *„Szkoły do których uczęszczałam cechowała małomiasteczkowość, i to bynajmniej nie w złego tego słowa znaczeniu. Nie były to molochy, a uczeń nie czuł się w nich anonimowo. W podstawówce jedne roczniki dzielił się na trzy klasy; a, b i c. Każda po 25 uczniów, a co za tym idzie znaliśmy się między sobą i znaliśmy nauczycieli”*.

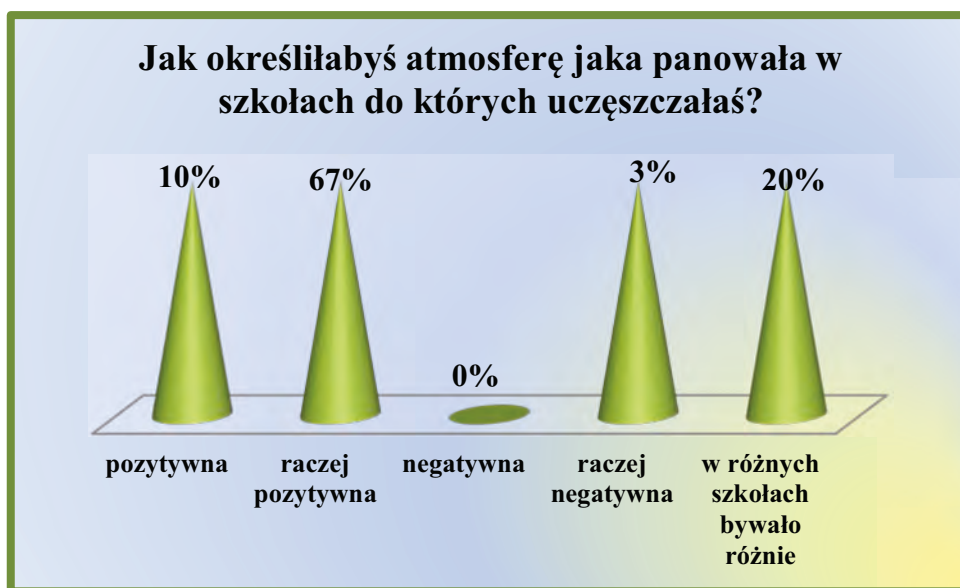
Badana z wielkim sentymentem wspomina okres szkoły podstawowej.

Szczegółowo atmosferę z poszczególnych etapów edukacji określiła **Joanna**:

- Szkoła podstawowa - atmosfera w szkole panowała dobra, nauczyciele interesowali się sprawami uczniów. Większość nauczycieli było osobami godnymi zaufania i można było się do nich zwracać z prośbą o różnoraką pomoc
- Szkoła średnia - nauczyciele „nie żyli” zbyt sprawami uczniów. Natomiast atmosfera w klasie była bardzo dobra

- Studia wyższe - atmosfera była bardzo dobra, podsumowując – dla mnie najlepsza. Relacje student- wykładowca zawsze były przyjazne, jasno określone zasady normowały układy szkolne.

Uzupełnienie tego tematu stanowią dane statystyczne. Ankietowanym zadałam następujące pytanie: ***Jak określiłabyś atmosferę jaka panowała w szkołach do których uczęszczałaś?***



Wykres 6. Atmosfera w szkołach w opinii badanych kobiet.

Jak możemy odczytać z wykresu **67%** ankietowanych uznało atmosferę panującą w szkołach, do których uczęszczały jako pozytywną. **20%** odpowiedziało, iż w różnych szkołach bywało różnie. Dla **10%** respondentek atmosfera w szkołach była pozytywna. **3%** kobiet uznało atmosferę w szkołach za raczej negatywną. Żadna z badanych nie wskazała na odpowiedź – negatywna.

3. W JAKI SPOSÓB DROGA EDUKACYJNA BADANYCH KOBIET WPŁYNĘŁA NA ICH ŻYCIE OSOBISTE, ZAWODOWE I SPOŁECZNE?

3.1. ZMIANY W ŻYCIU RESPONDENTEK POD WPŁWEM EDUKACJI

Dla Alicji największym problemem była zmiana w strukturze rodziny. Podporządkowała swoje plany i plany najbliższych osób pod tok studiów. Musiała nauczyć godzić się życie rodzinne z życiem edukacyjnym. Początkowo nie było to łatwe, gdyż mąż i synowie mieli ją wcześniej na wyłączność. Ponadto mąż nie wierzył,

iż badana da sobie radę na studiach i że podola trudom edukacyjnym. Po podjęciu ponownej edukacji musieli zmienić swoje przyzwyczajenia i zaakceptować nową dla wszystkich sytuację. Z biegiem czasu sytuacja się unormowała. Aktualnie czuje się bardziej doceniana i poważana w rodzinie.

„Edukacja w życiu rodzinnym spowodowała moją pewność siebie co dało mi lekką przewagę bycia dostrzeganą i uznawaną za więcej wiedzącą niż inni w rodzinie”.

W sferze zawodowej nastąpił silny progres. Przed studiami pracowała jako opiekunka dziecięca. Obecnie jest wychowawcą w Placówce Szkolno - Wychowawczej. W tej kwestii badana czuje się najbardziej usatysfakcjonowana, gdyż realizuje się zgodnie z własnymi marzeniami.

„W życiu zawodowym edukacja dała mi możliwości na pracę taką jaką dla mnie jest najlepsza ze względu na moje zainteresowania, doświadczenia i plany zawodowe”.

Nie traktuje studiów jako kolejnego epizodu w swoim życiu, ale okres ten jest wyjątkowym etapem w jej życiu. Z obydwoma sferami związana jest pozycja społeczna respondentki. Dzięki kontaktom zawodowym uzyskała pewien prestiż społeczny. Ugruntowana pozycja rodzinna, zawodowa i społeczna stała się dla respondentki silną bazą wzrostu samooceny. W skali od 1-10 ocenia wzrost samooceny na 10.

„Dzięki zdobytej wiedzy nabyłam pewnych umiejętności i nauczyłam się je wykorzystywać dla dobra swojego i innych w celu pomocy potrzebującym ułatwiając mi przy tym kontakty społeczne z innymi na różnych płaszczyznach życia”.

Według **Katarzyny** studia nie wniosły większej metamorfozy w życiu, ale wpłynęły na poprawę jakości życia w każdym obszarze. Jak wspominałam powyżej respondentka ma prawie dorosłego syna, który nie wymagał ciągłej opieki. Mąż zaakceptował sytuację bez większych oporów. Rodzina bliższa i dalsza życzyła jej powodzenia i oferowała pomoc w wypełnianiu tzw. obowiązków rodzinnych.

Katarzyna mówi o sobie, że jest realistką, dlatego jej samoocena nigdy nie była ani za wysoka ani za niska. Była adekwatna. Jak sama mówi : *„zawsze realnie patrzyłam na swoje wady i zalety, na to co potrafię i czego nie wiem. Na pewno pokonanie następnego szczebla w edukacji jest osiągnięciem, podniosło poczucie mojej wartości, ale w jakim stopniu nie wiem?”*

Aldona - ma wrażenie, że po podjęciu przez nią edukacji mąż poczuł się gorszy. Rodzina wspierała i wspiera ją w edukacyjnym trudzie. Badana żartobliwie puentuje: *„rodzina wspiera mnie- zwłaszcza od momentu jak zaczęłam otrzymywać stypendium”.* Z pełnym przekonaniem mówi, że samoocena jej wzrosła, a świadomość, że potrafi, że

stać ją na dużo spowodowała rzeczywisty wzrost siły sprawczej. Motorem podniesienia samooceny respondentki było „*obcowanie na uczelni z osobami o wysokiej kulturze, niesamowitej wiedzy i dystansem do własnych tytułów*”. Studia wniosły ogromną zmianę w życiu rodzinnym respondentki. Dzięki nabytej wiedzy pedagogicznej lepiej rozumie własne dzieci, ma z nimi lepszy kontakt.

Joanna – przypomina sobie jak rodzina zareagowała na wiadomość o decyzji podjęcia edukacji. Byli z niej bardzo dumni gdy wyznała, że zamierza kontynuować naukę. Później pojawiały się głosy, czy po tylu latach przerwy da sobie radę. W pracy zawodowej studia okazały się bardzo przydatne. Nabyta wiedza pedagogiczna ma przełożenie na praktyczne działanie. Poznanie różnych strategii działania poszerzyło wachlarz umiejętności praktycznych.

Uzyskiwane stopnie i tytuł magistra sprawił, że wzrósł jej szacunek do samej siebie, oraz osób z najbliższego otoczenia. Kształcenie uznaje za niezbędny proces w życiu, który był nieunikniony jak akcentuje respondentka. Zdobyte wykształcenie nie miało większego wpływu na wzrost samooceny i podniesienie poczucia własnej wartości.

Nieco inną perspektywę przedstawiła **Malgorzata**. Podejście takie było wynikiem prawdopodobnie stanu zakonnego badanej respondentki. Studia w percepcji Siostry Zakonnej wpłynęły tyle na jej życie ile ona potrafiła przekazać zdobytą wiedzę innym lub wykorzystać ją pomagając bliźnim. Pomimo, że kontynuacja kształcenia nie była jej decyzją, sama jak przyznaje, też podjęłaby studia. Rodzicom było wszystko jedno czy będzie kontynuować edukację czy też ją zaprzestanie. Bardziej zależało im na tym, aby miała pracę. Respondentka uważa, że trudno w jej przypadku mówić o wzroście samooceny, ponieważ „sam papierek” nie ma dla niej większego znaczenia. Liczy się to co wyniosła z edukacji: „*Studia teologiczne ubogaciły mnie duchowo w wymiarze wieloaspektowym. Natomiast studia pedagogiczne, które teraz kontynuuję uzupełniają moją wiedzę pedagogiczną, która jest niezbędna do pracy z młodzieżą*”.

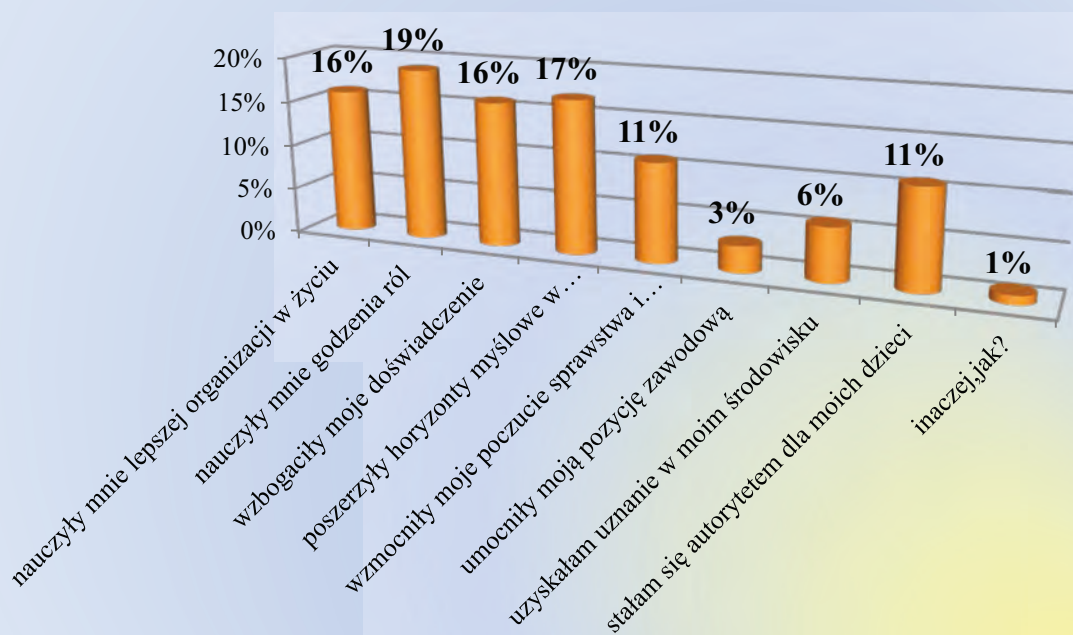
W badaniach statystycznych, uzupełniających wskazane powyżej pola problemowe posłużyłam się następującymi pytaniami:

W jaki sposób studia wpłynęły na twoje życie rodzinne, zawodowe i społeczne?

Jak z perspektywy czasowej oceniasz bogactwo wpływów przekazanych w środowisku edukacyjnym?

W jakiej skali oceniasz wzrost własnej samoceny?

W jaki sposób studia wpłynęły na twoje życie rodzinne, zawodowe i społeczne?



Wykres 7. Zestawianie wpływu studiów wyższych na życie respondentek.

Było to pytanie wielokrotnego wyboru, więc liczba odpowiedzi znacznie przewyższa liczbę badanych osób.

Przeprowadzone badania ankietowe, dotyczące wpływu edukacji na sferę rodzinną, zawodową i społeczną prezentują się następująco:

- ✓ **19%**- nauczyły mnie godzenia ról;
- ✓ **17%**- poszerzyły horyzonty myślowe w rozwiązywaniu trudności;
- ✓ **16%**- wzbogaciły moje doświadczenie;
- ✓ **16%**- nauczyły mnie lepszej organizacji w życiu;
- ✓ **11%**- wzmocniły moje poczucie sprawstwa i autonomii;
- ✓ **11%**- stałam się autorytetem dla moich dzieci;
- ✓ **6%**- uzyskałam uznanie w moim środowisku;
- ✓ **3%**- wzmocniły moją pozycję zawodową;
- ✓ **1%**- odpowiedź inne: „mam obawę czy nie straciłam tak dobrego kontaktu z własnymi dziećmi, jaki miałam przed rozpoczęciem studiów”.

Zapytałam ankietowane kobiety jak z perspektywy czasowej oceniają pozyskaną wiedzę?

Respondentki mogły wybierać dowolną liczbę odpowiedzi.



Wykres 8. Indeks percepcji kobiet na zdobytą dotychczas wiedzę.

Uzyskane wyniki nie są optymistyczne. Aż **51 %** badanych kobiet widzi duże braki w kompetencjach i kwalifikacjach niektórych nauczycieli. Pozostałe **49%** ma ciągle niedosyt co do zdobytej wiedzy.

Istotną kwestią dla mnie było zdiagnozowanie postrzegania własnej samooceny przez respondentki.



Wykres 9. Procentowe zestawienie dotyczące wzrostu samooceny w opinii badanych kobiet.

Interesujące są wyniki w aspekcie samooceny badanych kobiet. Aż **80%** respondentek wskazuje na wysoką skalę wzrostu samooceny spowodowaną ponowną edukacją badanych kobiet. **20%** kobiet odpowiedziało, że na średnim poziomie wzrosła ich samoocena.

3.2. RELACJE KOLEŻENSKIE PANUJĄCE W GRUPIE STUDENCKIEJ BADANYCH KOBIET

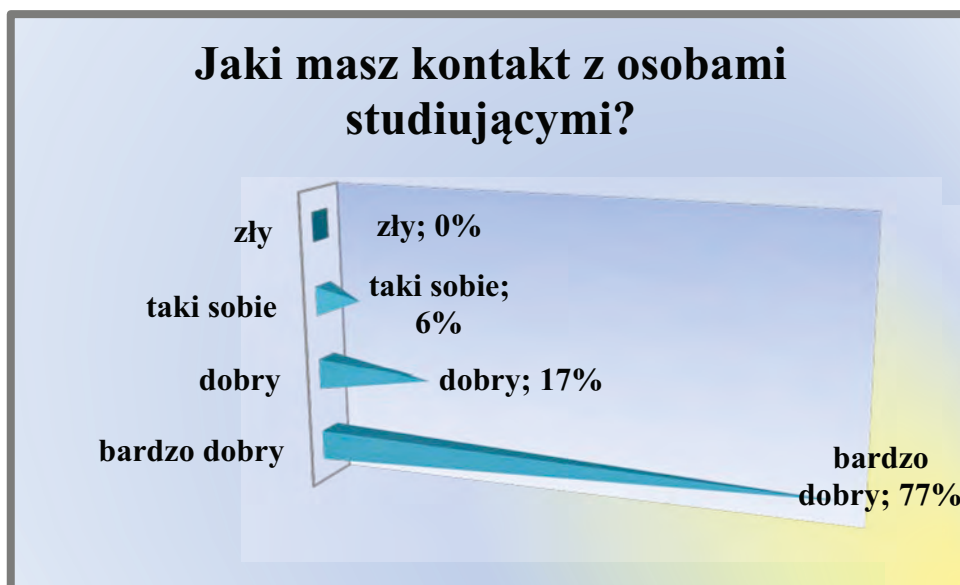
W przypadku **Katarzyny** relacje panujące w grupie studenckiej wyglądają bardzo różnie. Uznaje, iż nie może generalizować i określić jednoznacznie. Jak mówi *„z jednymi mam lepszy kontakt, z innymi gorszy”*.

Zarówno **Alicja** jak i **Aldona** przyznają, że mają dobry kontakt z osobami studiującymi. Aldona zauważyła pewną prawidłowość wynikającą z racji wieku: po dłuższym przebywaniu z młodszymi koleżankami jej poczucie humoru i estetyki nieco od nich odbiega.

W najwyższej pozytywnej skali kontakt z osobami studiującymi określa **Joanna**. Uznanie i poważanie jakie miała w grupie wpływa prawdopodobnie z faktu uzyskiwania najlepszych ocen. Wielokrotnie tłumaczyła trudne i niezrozumiałe wykłady kolegom i koleżankom. Każdego roku grupa zgodnie wybierała ją na starościnię roku. Jednak nadmiar obowiązków i zbyt duża odległość uczelni od miejsca zamieszkania powodowały, że musiał rezygnować z tej funkcji. Nadal utrzymuje kontakt z kilkoma osobami z uczelni.

Malgorzata kontakt z osobami studiującymi określa jako dobry. Stan zakonny nigdy nie był powodem jakiegos dystansu osób świeckich w stosunku do jej osoby. Brak czasu utrudnia mojej rozmówczyni częstsze kontakty ze studentami.

W tym polu problemowym zastosowałam następujące pytanie ankietowe: ***Jaki masz kontakt z osobami studiującymi?***



Wykres 10. Kontakt respondentek z osobami studiującymi .

Kobiety, biorące udział w sondażu na powyższe pytanie odpowiadały:

- 77% ocenia kontakt z osobami studiującymi jako bardzo dobry;
- Dobry- to odpowiedź 17% kobiet;
- Dla 6% kontakt ten jest taki sobie;
- Żadna z badanych kobiet nie wskazała na odpowiedź wskazującą na zły kontakt osobami studiującymi.

4. JAKIE PROBLEMY NAPOTYKAŁY NA SWEJ DRODZE EDUKACYJNEJ RESPONDENTKI?

4.1. UWARUNKOWANIA PRZERWY EDUKACYJNEJ I OKRES JEJ TRWANIA

U **Katarzyny** przerwa edukacyjna po tzw. „incydencie” (jak sama nazywa) trwała **15 lat**. Rok po zdaniu matury, wraz z podjęciem nowej pracy badana zaczęła uczęszczać na UJ na Studia Otwarte o profilu humanistycznym. *„Do dziś nie wiem co to był za eksperymentalny „twór”, który jak mnie poinformowano wtedy miał być zaczątkiem teraźniejszych licencjatów. Po trzech latach uzyskałam dyplom ukończenia w/w studiów i tyle”.*

Przerwa edukacyjna u mojej respondentki wynikała z braku wiary w swoje możliwości. Zamierzała studiować prawo na UJ, ale strach wziął górę i nie zjawiała się na egzaminie wstępnym. Przeraziła ją konkurencja: kilkanaście osób walczących o jedno miejsce. W tym czasie nie było w Krakowie innej uczelni kształcącej na tym kierunku. Zaplanowała sobie korepetycje z historii przez rok u profesora UJ, bo jak słyszała taka czynność gwarantowała powodzenie na egzaminie. Planowała startować za rok. Jednak podjęcie nowej pracy zawodowej pochłonęło ją bez reszty. Mogła rozwijać swoje pasje związane z kinem, teatrem, sztuką. Był to moment w życiu, gdy zaczęła się zastanawiać czy rzeczywiście chce zostać prawnikiem. Szybko odpowiedziała sobie na to pytanie. Praca w kulturze absorbuje ją do dziś.

Alicja - odwlekała decyzję o podjęciu ponownej edukacji przez **11 lat**. Spowodowane to było przede wszystkim brakiem środków finansowych na opłacenie czynszu za studia. Kolejnym powodem braku aktywności edukacyjnej były niesprecyzowane plany co do wyboru kierunku studiów. Wspomniała również o negatywnych, wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych, mających swe podłoże w braku motywacji do nauki.

Aldona - szkołę średnią ukończyła w 1993 roku. Dwa lata później podjęła pracę związaną z jej wykształceniem średnim (specjalność: rachunkowość i finanse) jako fakturzystka. W związku z tym jej przerwa edukacyjna trwała **15 lat**. Podjęta praca zawodowa nie wymuszała dodatkowych kwalifikacji ani dyplomu. Jednak patrząc perspektywicznie w przyszłość ma świadomość, że edukacja może ułatwić jej życie. Studia pedagogiczne były niespełnionym marzeniem respondentki. Osoby, z którymi przebywała na co dzień w pracy zawodowej legitymowały się wykształceniem wyższym. W związku z powyższym zaczęły pojawiać się kompleksy związane z brakiem wykształcenia.

Najdłuższą przerwę edukacyjną spośród moich rozmówczyń miała **Joanna**, bo aż **25 lat**. Przerwa spowodowana była brakiem motywacji do dalszego kształcenia: *„W latach osiemdziesiątych, kiedy ukończyłam szkołę średnią bardzo łatwo było o pracę. Z wykształceniem maturalnym można było znaleźć dobrą i satysfakcjonująco finansowo pracę. Wtedy też bardziej myślałam o założeniu rodziny i realizowaniu się jako matka i żona niż o dalszym kształceniu”*.

Przerwa edukacyjna u **Malgorzaty** była wynikiem obranej drogi życiowej. Po ukończeniu szkoły średniej respondentka „dała sobie rok czasu” na podjęcie życiowej

decyzji. Zawsze marzyła o studiowaniu filologii polskiej, realizując się w zawodzie nauczyciela. Jednak mocniejsza była pokusa wstąpienia do Zakonu. Rok czasu utwierdził ją w przekonaniu, że nie ucieknie od tych dylematów. Jej przerwa edukacyjna trwała **5 lat**. Na studia po ślubach zakonnych wysłały ją władze zakonne. Studia teologiczne, które realizowała w Warszawie umożliwiły jej kontynuację pracy katechetki: „Zawsze chciałam uczyć w szkole. Udało mi się spełnić moje marzenie, chociaż w innym wymiarze” – tak puentuje nauczycielskie marzenia Małgorzata. 20 lat później uzupełnia edukację na studiach podyplomowych. Te studia również są wymogiem stawianym przez władze zakonne.

Swoiste uzupełnienie w tym zakresie stanowią odpowiedzi udzielone przez kobiety w badaniu ankietowym. Badanym kobietom zadałam pytanie: **Czym spowodowana była przerwa edukacyjna?**

Respondentki mogły wybierać dowolną liczbę odpowiedzi, dlatego suma wszystkich odpowiedzi nie jest równa 100%.



Wykres 11. Przyczyny przerwy edukacyjnej u respondentek.

Jak wynika z powyższego wykresu najczęściej kobiet jako czynnik utrudniający edukację uznało bariery natury finansowej. Na taką odpowiedź wskazało **69%** ankietowanych. **49%** badanych kobiet opóźniało edukację z powodu braku motywacji. **39%** odpowiedziało, że sytuacja rodzinna była powodem przerwy w edukacji. **19%** przypada na odpowiedź: negatywne, wcześniejsze doświadczenia edukacyjne. Na czynniki niezależne od samych kobiet skazało **15%** ankietowanych. **4%** wskazało na inne czynniki, którymi były małżeństwo i wychowywanie dziecka.

Istotną kwestią w moim odczuciu była długość przerwy edukacyjnej jaką miały moje respondentki. W związku z tym kolejne pytanie ankietowe brzmiało: ***Jak długo trwała twoja przerwa edukacyjna po szkole średniej?*** Wyniki zobrazowałam na poniższym wykresie.



Wykres 12. Przedziały czasowe przerwy edukacyjnej u respondentek.

Spośród badanych kobiet **40%** wskazało na długość przerwy edukacyjnej zawierającej się w przedziale od 15-20 lat. **30%** kobiet miało przerwę edukacyjną powyżej **20 lat**. Dłuższą niż 10 lat miało **20%** kobiet. Na przerwę poniżej 5 lat wskazało **10%** kobiet.

W następnym pytaniu zwróciłam uwagę na postawę rodziny w obliczu podjęcia edukacji przez respondentki po latach przerwy.



Wykres 13. Stosunek rodziny badanych kobiet do podjętej edukacji .

70% respondentek rodzina wspierała w podjętej decyzji. **13%** było to obojętne. **7%** okazała niezadowolenie i w **7%** próbowała odwieść od tej decyzji badane kobiety. Jedna badana napisała o wsparciu, ale tylko do pewnego momentu.

4.2. OBAWY „MŁODYCH” STUDENTEK

Katarzyna, podejmując decyzję o studiowaniu najbardziej obawiała się kwestii finansowych. Jako osoba zorganizowana bez problemu przygotowywała się do egzaminów i kolokwiów. Bardziej kłopotliwe były dla niej kilkunasto godzinne wykłady i ćwiczenia w ciasnych, dusznych salach i niejednokrotnie na twardych krzesłach. Wytrzymałość fizyczna dawała o sobie znać. Dyskomfort czuła, gdy wykładowcy byli od niej młodszy.

Joanna- również przyznaje, że najtrudniejsza była dla niej kwestia finansowa. Miała szczęście, że znajomi zaoferowali pomoc, zatrudniając ją jako opiekunkę do dzieci. Zarobione pieniądze przeznaczyła na I rok studiów. Wdrożenie się w nową aktywność, jaką było kształcenie nie sprawiło respondentce problemu. Trafiła do bardzo zgranej grupy studentów. Jako osoba komunikatywna, szybko nawiązała dobre relacje ze studentami, co procentowało w dalszych kontaktach. Kooperacja w grupie ułatwiła przygotowywanie się do egzaminów i wymianę materiałów.

Alicja- z wielką dumą weszła w aktywność edukacyjną. Wielokrotnie słyszała od znaczących osób w swoim życiu o ogromie potencjału jaki w niej drzemie.

Brakowało jej tylko adekwatnego poczucia własnej wartości. W przypadku Alicji to osoby znaczące były predyktorem późniejszych decyzji edukacyjnych.

Wiodącym problemem mojej rozmówczyni, jak u poprzedniczek, była kwestia finansowa. W trakcie studiów pojawił się problem z opanowaniem ogromu materiału. Stopniowo badana uczyła się przyswajać wiedzę. Nieumiejętność uczenia miała odzwierciedlenie na pierwszym semestrze nauki. Czas przeznaczony na naukę nie był adekwatny do zdobywanych ocen.

Aldona- bała się, że jest już za „stara” na edukację, że zbyt długo odwlekała tę decyzję i nie poradzi sobie z nauką. Rzeczywistość okazała się zupełnie inna. Już na I semestrze obawy respondentki okazały się bezpodstawne.

Małgorzata nie miała dylematu związanego z ponownym podjęciem edukacji, ponieważ wybierając życie zakonne nie mogła pozwolić sobie na autonomiczną decyzję. Najtrudniejszą kwestią w ponownej edukacji była zbyt długa przerwa edukacyjna, utrudniająca respondentce wdrożenie się w rytm nauki. Często brakowało jej czasu na przygotowanie się do egzaminu, ale wszystkie zdawała w terminie.

W badaniu ankietowym kobiety wskazywały na następujące czynniki utrudniające podjęcie edukacji po latach przerwy:



Wykres 14. Obawy badanych kobiet w kwestii podjętej decyzji o kontynuacji kształcenia.

Najwięcej badanych, bo aż **29%** obawiało się etapu wdrażania w aktywność studencką. Nieco mniej kobiet (**28%**) miało wątpliwości czy sprosta wymogom nowej

aktywności. Dla **22%** kobiet pozostawienie rodziny na czas przebywania na uczelni był barierą utrudniającą podjęcie decyzji o studiowaniu. **19%** ankietowanych uzasadniało swoje obawy problemem odnalezienia się w grupie studenckiej. Pozostałe **2%** kobiet jako czynniki inne wskazało kwestie finansowe.

Kolejne pytanie ankietowe brzmiało: *Czy trudno było ci się wdrożyć w ponowną edukację?* Wyniki przedstawiłam na wykresie:

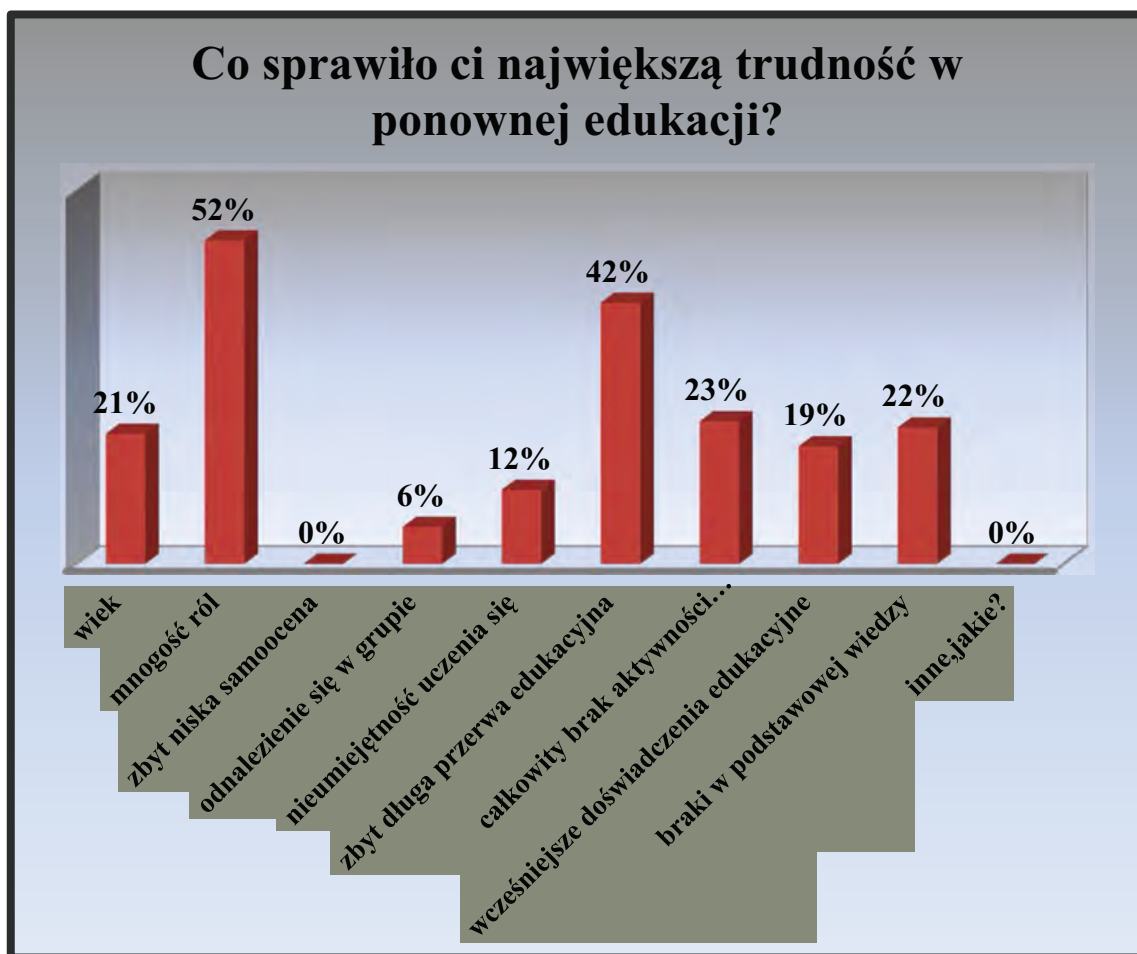


Wykres 15. Procentowe zestawienie opinii badanych kobiet w trudność wdrożenia się w ponowną edukację.

Przedstawione wyniki statystyczne wskazują na to, że dla **57%** kobiet trudno było wdrożyć się w ponowną edukację. Średnio trudno - to odpowiedź **30%** badanych kobiet. **10%** respondentek odpowiedziało - łatwo. Tylko dla **3%** kobiet wdrożenie się w ponowną edukację było bardzo łatwą czynnością.

Uszczegóławiając trudności kobiet w odnalezienie się na nowym polu aktywności zadałam pytanie: *Co sprawiło ci największą trudność w ponownej edukacji?*

Respondentki mogły wybierać dowolną liczbę odpowiedzi.



Wykres 16. Indeks czynników utrudniających wdrożenie się kobiet w aktywność uniwersytecką.

Wyniki prezentują się następująco:

- ✚ 52% - mnogość ról;
- ✚ 42% - zbyt długa przerwa edukacyjna;
- ✚ 23%- całkowity brak aktywności edukacyjnej w ostatnich latach;
- ✚ 22%- braki w podstawowej wiedzy;
- ✚ 21%- wiek;
- ✚ 19%- wcześniejsze doświadczenia edukacyjne;
- ✚ 12%- nieumiejętność uczenia się;
- ✚ 6%- odnalezienie się w grupie

Żadna z badanych kobiet nie wskazała na zaniżoną samoocenę, utrudniającą jej ponowną edukację.

5. JAKIE DETERMINANTY MIAŁY WPŁYW NA DECYZJĘ KOBIET, DOTYCZĄCĄ KONTYNUACJI KSZTAŁCENIA PO LATACH PRZERWY W EDUKACJI (W ASPEKCIE PODMIOTOWYM I SPOŁECZNO- KULTUROWYM)?

5.1. IDEAL PEDAGOGA W OCZACH BADANYCH KOBIET

Rozwój indywidualny jednostki jest nierozzerwanie związany z jej interakcją ze środowiskiem i otoczeniem. Często nie jesteśmy świadomi wpływu różnorodnych czynników zewnętrznych na nasze decyzje. Przykładem takiego nieświadomego wpływu jest pojawienie się osoby znaczącej w naszym życiu. Może to być ktoś nam bliski lub autorytet, którego wsparcie jest lub było nie do przecenienia. Osoby te, często tworzą warunki sprzyjające naszemu rozwojowi. W swoich badaniach zwróciłam uwagę na nauczyciela. Zastanawiałam się czy respondentki spotkały na swej edukacyjnej drodze tzw. „ideał pedagoga”. Uzyskałam następujące odpowiedzi:

Katarzyna mówi z wielkim entuzjazmem, iż miała szczęście spotkać na swej drodze edukacyjnej kilku takich nauczycieli, którzy w jej opinii zasługiwali na miano „idealnego pedagoga”. Byli nie tylko dobrymi „rzemieślnikami”, ale przede wszystkim dobrymi, sympatycznymi i życzliwymi ludźmi.

Dla Alicji ideałem pedagoga była nauczycielka z języka polskiego, którą spotkała na etapie edukacji szkoły podstawowej.

Joanna idealnego pedagoga spotkała na etapie szkoły podstawowej i studiów wyższych. Dzięki nauczycielce języka polskiego badana pokochała literaturę piękną. Nauczycielka miała niezwykłą umiejętność przekazywania wiedzy. Była osobą niezwykle wrażliwą i ciepłą. Zawsze miała czas porozmawiać i pomóc w problemach szkolnych. *„Na studiach profesor, wykładająca psychologię charakteryzowała się niezwykle kompetencjami. Nie tylko posiadała olbrzymią wiedzę, ale umiała zainteresować tematem. Najcenniejsze był aspekt, iż pani profesor wzbudzała ogromny szacunek, będąc bardzo przyjaźnie nastawioną do studentów”.*

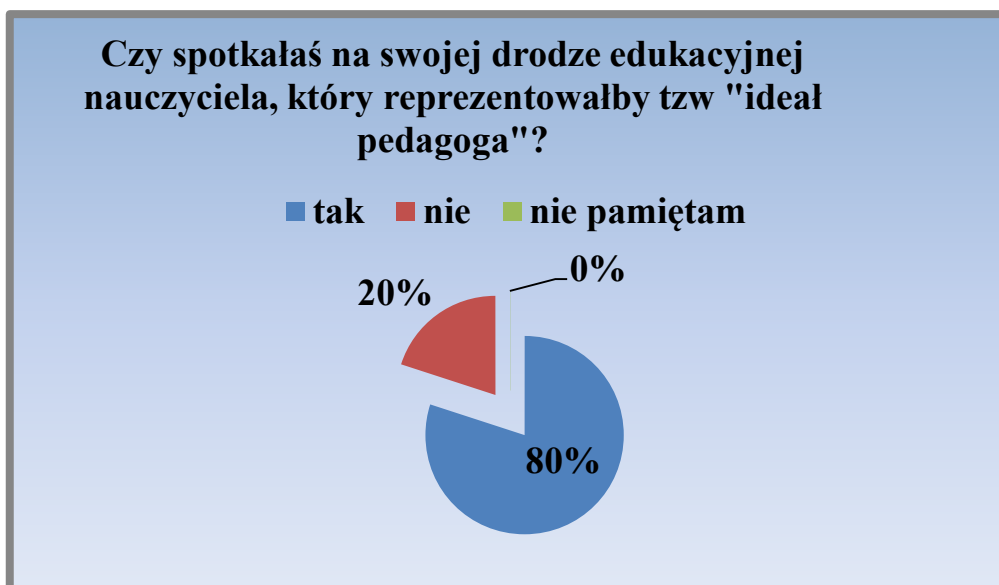
Aldona - z wielkim szacunkiem wspomina nauczyciela historii, który od IV klasy szkoły podstawowej wykładał ten przedmiot. To on zdaniem badanej zasługuje na miano „idealnego pedagoga”. W wielu osobach zaszczepił miłość do literatury i historii.

Organizował wieczorki przy świecach na których uczniowie recytowali wiersze, spotkania z rodzicami, spotkania z wieloma ciekawymi ludźmi. W pamięci zapadło respondentce spotkanie z więźniami obozu koncentracyjnego. Pomagał uczniom dyplomatycznie rozwiązywać problemy, wspierał w trudnych chwilach. Niejednokrotnie zapraszał do swojego domu. Na szczególne uznanie zasługuje kwestia bezinteresownej pomocy w przygotowywaniu się do matury. Respondentka wspomniała również o nauczycielce języka polskiego w szkole podstawowej, która potrafiła wychwycić wszelkie zdolności polonistyczne u ucznia. Nauczyła kochać literaturę. Duża ilość wypracowań jakie zadawała wzbogaciły zasób słownictwa i poszerzyły umiejętności pisarskie. Jednak nie wzbudzała szacunku jak wspomniany powyżej nauczyciel historii, gdyż brakowało jej umiejętności kulturalnego zachowania. Jako człowiek nie sprawdziła się.

Małgorzata na etapie szkoły podstawowej spotkała „idealnego pedagoga”, którym była nauczycielka historii. Swoim profesjonalizmem zaszczerpiła miłość do historii i zafascynowała tym przedmiotem. W szkole średniej polonistka najmocniej zapadła w pamięci badanej kobiety: *„Była osobą wymagającą, ale niezmiernie sprawiedliwą. Zwracała uwagę na czystość języka polskiego. Wart uwagi jest fakt, że niektóre lekcje prowadziła gwarą i pozwoliła uczniom mówić gwarą”*.

Respondentki wywiadu narracyjnego z wielkim sentymentem wspominają swoich nauczycieli, których zaliczyli do „idealnych pedagogów”. Sposób w jaki wyrażają się o nich świadczy, iż badane kobiety cenią sobie wiedzę, jaką pozyskały od swych „edukacyjnych mentorów”.

Interesującym uzupełnieniem tematu, oscylującego wokół znaczących osób w życiu badanych kobiet są badania ankietowe. Respondentki na temat ideału pedagoga odpowiadały na trzy pytania ankietowe. Zobrazowałam wyniki wykresami:



Wykres 17. Opinia badanych kobiet w kwestii pojawienia się na drodze edukacyjnej „ideału pedagoga”.

Jak wynika z wykresu, aż **80%** badanych kobiet spotkało na swojej drodze edukacyjnej nauczyciela, który reprezentowałby tzw. „ideał pedagoga”. Analogicznie **20%** respondentek odpowiedziało, że nie spotkało takiego nauczyciela.

Kontynuacją tematu jest kolejne pytanie ankietowe, które zadałam moim respondentkom:



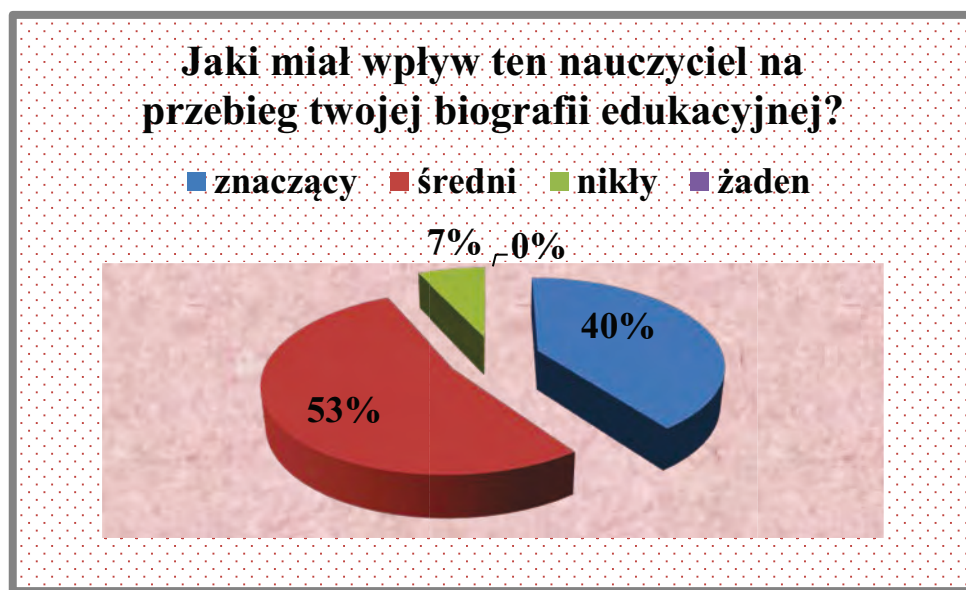
Wykres 18. „Ideał pedagoga” na poszczególnych etapach edukacji badanych kobiet.

Wykres obrazuje następujące wyniki:

- **53%** respondentek spotkała wspaniałego pedagoga na etapie szkoły podstawowej;
- **40%** przyznało, że dopiero studia pozwoliły zetknąć się z takim pedagogiem;
- **7%** wskazało na szkołę średnią

Jak możemy przypuszczać okres przedszkolny ze względu na duże odległości czasowe nie został wymieniony przez moje respondentki.

Z poprzedniego pytania wypływa kolejne pytanie.



Wykres 19. Wpływ „idealnego pedagoga” na przebieg biografii edukacyjnej respondentek.

Wykres obrazuje, że idealny pedagog w oczach moich respondentek przyczynił się do średniego wpływu na przebieg ich biografii edukacyjnej. Taką odpowiedź udzieliło **53%** badanych kobiet. **40%** wskazało na znaczący wpływ tego pedagoga. **7%** wspomina jako nikły. Żadna z badanych nie wskazała na całkowity brak wpływu.

5.2. SPLOT CZYNNIKÓW DETERMINUJĄCYCH RESPONDENTKI DO EDUKACJI

U każdej z badanych kobiet możemy zaobserwować splot czynników determinujących decyzję o podjęciu edukacji po latach przerwy. W związku z tym nie wyodrębniłam determinantów podmiotowych i społeczno- kulturowych, gdyż jedno przenikają się w drugie.

Katarzyna jak pisałam powyżej nie potrzebowała zachęty do nauki ze strony rodziców. Przyznaje, że lubi się uczyć, więc wszelkie mobilizacje do nauki nie miały racji bytu.

Determinantami mającymi wpływ na podjęcie decyzji o studiowaniu były:

- Dorastający i usamodzielniający się syn, który nie wymagał 24 godzinnej czujności i opieki matczynej;
- Stabilizacja pracy zawodowej;
- Chęć poszerzenia swoich „horyzontów”;
- Chęć rozwoju;
- Wykorzystanie zdobytej wiedzy w pracy zawodowej;
- Uzyskanie pewnego statusu społecznego

Decyzja o podjęciu studiów była autonomiczna. Nie zapomina jednak o wpływie męża na podjętą decyzję. Z wielką czułością opowiada: *„Miałam pilnego sekundanta w postaci męża. Mój mąż zawsze mówił taki talent, a się marnuje”*.

Alicja ze smutkiem przyznaje, że rodzice nie przyczynili się w żadnej mierze do motywowania jej w nauce. Na naukę poświęcała dużo czasu, ale efekt był marny. Decyzję o podjęciu edukacji na studiach wyższych podjęła z kilku powodów:

- chęć zmiany swojego życia;
- podjęcie pracy w wymarzonym zawodzie;
- oderwanie się od monotonii dnia codziennego;
- osiągnięcie określonej pozycji społecznej.

W podjęciu decyzji pomogli jej znajomi umiejący docenić wartość edukacji, oraz osoba znacząca w życiu badanej.

Joanna – decyzję o kontynuacji kształcenia podjęła wyłącznie sama. Również ona podaje kilka czynników determinujących jej decyzję:

- względy zawodowe; nie mogła dalej pracować jako wychowawca nie mając m.in. studiów licencjackich;
- uzupełnienie wiedzy praktycznej (16 lat pracy) wiedzą teoretyczną;
- poszerzenie wiedzy pedagogicznej;
- osiągnięcie określonego statusu społecznego.

Aldona – wymienia następujące czynniki determinujące jej decyzję o podjęciu kształcenia:

- chęć sprawdzenia się;
- chęć zdobycia nowej wiedzy;
- chęć nauczenia się czegoś ciekawego;
- chęć zdobycia wykształcenia wyższego
- chęć zdobycia określonej pozycji społecznej.

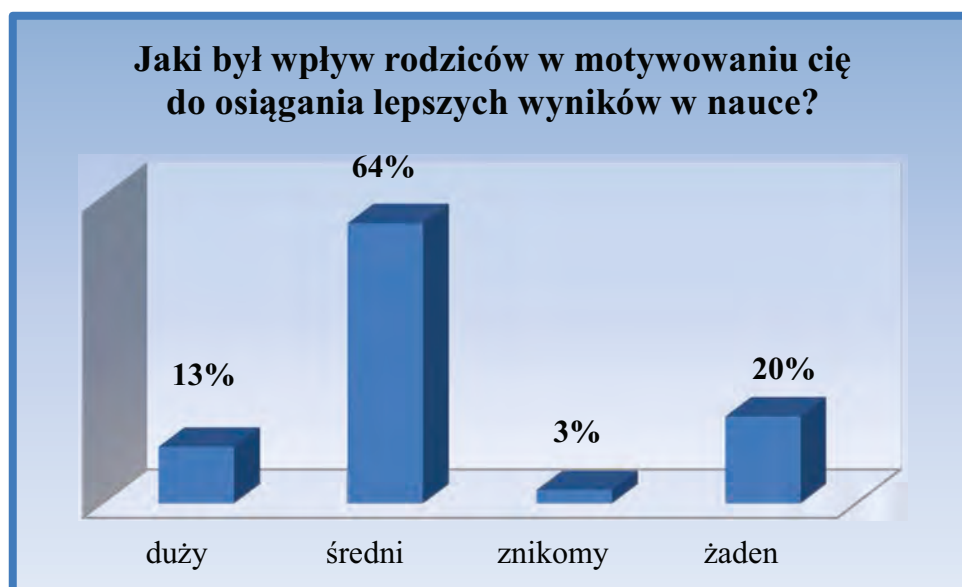
U badanej zarysowuje się ważny aspekt podjęcia kształcenia, a konkretnie kierunku edukacji. Jako jedyna spośród moich rozmówczyń nie pracuje w zawodzie zgodnym ze studiowaną specjalnością. Co więcej, świadomość stabilnej i zadawalającej finansowo pracy nie niesie perspektyw jej zmiany. Jednak przyznaje, że gdyby dostała propozycję pracy związaną ze specjalnością studiów, nawet za mniejsze pieniądze prawdopodobnie nie wahałaby się.

Według **Małgorzaty** decyzja o kontynuacji kształcenia i wyborze kierunku studiów przypisane były jej odgórnie. Od początku swej drogi edukacyjnej знаła „wartość nauki” i wiedziała, że uczy się sama dla siebie.

Powyższe rozważania skłoniły mnie do uzupełnienia omawianej kwestii następującymi pytaniami ankietowymi:

Jaki był wpływ rodziców w motywowaniu cię do osiągnięcia lepszych wyników w nauce?

Jaki był twój stosunek do nauki szkolnej?



Wykres 20. Motywacyjna rola rodziców w stosunku do wyników szkolnych respondentek.

64% respondentek wpływ rodziców w motywowaniu do osiągnięcia lepszych wyników w nauce określa jako średni. 20% mówi o żadnym wpływie rodziców w tej kwestii. 13% wskazuje na duży, a 3% na znikomy.

Niezmiernie istotną kwestią, którą poruszyłam w pytaniach ankietowych był stosunek do nauki szkolnej w oczach badanych kobiet. Poniższy wykres przedstawia uzyskane wyniki:



Wykres 21. Stosunek respondentek do nauki szkolnej.

37% badanych kobiet przykładało się tylko do klasówek. Dla 30% nauka zawsze była sprawą priorytetową. 23% respondentek uczyło się, aby sprostać wymaganiom rodziców. Pytanie to było pytaniem półotwartym, więc 7% badanych kobiet dopisało własne refleksje. Wśród nich znajdują się następujące odpowiedzi:

- „Przez postawę mojej mamy uczyłam się, bo jej się bałam. Mama nie motywowała mnie do nauki w żaden sposób”.

- „Zależny od etapu nauki”.

3% badanych kobiet odpowiedziało, że koniec semestrów był dla nich motywacją do poprawy ocen. Żadna z kobiet nie udzieliła odpowiedzi: w ogóle nie przykładałam się do nauki.

Decyzję kobiet dotyczącą podjęcia edukacji po latach przerwy uzupełniłam badaniem sondażowym. Respondentkom zadałam pytanie: **Co zdecydowało, że podjęłaś**

naukę po latach przerwy? Było to pytanie wielokrotnego wyboru, więc uzyskane odpowiedzi na każde pytanie dzieliłam przez sumę wszystkich odpowiedzi.



Wykres 22. Determinanty mające wpływ na podjęcie decyzji o ponownej edukacji przez badane kobiety.

Badane kobiety miały możliwość wyboru kilku odpowiedzi, więc suma wszystkich odpowiedzi nie jest równa 100%.

Wyniki prezentują się następująco:

- **64%** kobiet zaznaczyło własne zainteresowania;
- **51%** wskazuje na osobiste przekonania i preferencje;
- **27%** respondentek podjęcie studiów wiązało z chęcią sprawdzenia siebie;
- **22%** kobiet odpowiedziało, że podjęło edukację w celu podniesienia własnej samooceny;
- Dla **21%** kobiet studia były ucieczką od monotonii życia codziennego;
- **19%** wskazało na wpływ determinantów społeczno- kulturowych;
- **19%** badanych kobiet uznało studia za czynnik motywujący do przekwalifikowania się, zmiany dotychczasowego zawodu;
- **17%** chęć podwyższenia statusu społecznego;
- **17%** kobiet wymieniło korzyści płynące z procesu edukacji;
- **4%** respondentek podjęło studia z obawy przed zwolnieniem z pracy;

- Tylko 1% przypadk na aspekt traumatycznego przeżycia przyczyniającego się do podjęcia ponownej edukacji.

Do szerokiego spectrum determinantów zaliczamy osoby znaczące w życiu badanych kobiet, które ułatwiły im podjęcie decyzji o studiowaniu. Podobnie jak w przypadku szkoły średniej zadałam ankietowanym pytanie: *Kto przyczynił się do podjęcia przez ciebie studiów wyższych?*



Wykres 23. Zestawienie procentowe osób przyczyniających się do podjęcia studiów wyższych przez respondentki.

Wykres obrazuje bardzo optymistyczne wyniki. Otóż, aż **80%** badanych kobiet same podjęły decyzję o powrocie do edukacji. **17%** wskazało na osobę znaczącą w swoim życiu. Na kontynuację kształcenia przez **3%** kobiet wpłynął mąż.

6. JAKĄ AKTYWNOŚĆ BADANE KOBIETY PODEJMOWAŁY LUB PLANUJĄ W PRZYSZŁOŚCI?

6.1. AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNO- EDUKACYJNA BADANYCH KOBIET

Katarzyna jak wcześniej wspominałam była bardzo aktywna w działalności pozaszkolnej. Ciągłe szukała czegoś nowego. Najwięcej czasu poświęcała na sport. Trenowała gimnastykę artystyczną od drugiej klasy szkoły podstawowej do drugiej klasy L.O. W międzyczasie była zuchem, później harcerzem. Występowała też w kabarecie szkolnym. Uczyła się pilnie języka francuskiego. Jednak jak sama mówi „*nigdy nie lubiła wybijać się z tłumu*”. „*Nie była też gwiazdą socjometryczną*”.

W szkole średniej oprócz sportu interesowała się teatrem, kinem. Na rzecz szkoły nie specjalnie się udzielała. Po szkole średniej prowadziła przez okres roku zajęcia z gimnastyki artystycznej dla najmłodszych dziewczynek.

Respondentka podejmowała liczne kursy i szkolenia podczas przerwy edukacyjnej. Wymienia m.in. szkolenie w zakresie pozyskiwania funduszy UE na działalność kulturalną, kursy językowe: doskonalenie języka francuskiego, kurs podstawowy z języka angielskiego.

Joanna – w szkole podstawowej brała udział w działalności harcerskiej, uczestniczyła w wielu obozach. Była przewodniczącą klasy, pracowała społecznie w bibliotece. Wielokrotnie była też organizatorem akademii szkolnych, szczególnie angażowała się w układanie programu rozrywkowego. W szkole średniej była przewodniczącą szkoły, opracowywała i prowadziła gazetki szkolne. Pracowała społecznie w „Mini muzeum polonistycznym”. Interesowała się malarstwem i sportem. W olimpiadach sportowych często zajmowała I miejsce w biegu. Podczas przerwy edukacyjnej ukończyła kurs pedagogiczny niezbędny na ówczesne czasy do pracy na stanowisku wychowawcy. Studia były okresem w życiu badanej, gdzie nie angażowała się w dodatkowe zajęcia.

Alicja- realizowała swoje zainteresowania poza szkołą. Brała też udział we wszystkich przedsięwzięciach realizowanych na terenie szkoły. Po szkole średniej zajęła się wychowywaniem synów. Jak dotąd nie brała udziału w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy, nie podejmowała też żadnej formy samokształcenia.

Aldona - uczestniczyła w kole Przyjaźni Polsko- Radzieckiej, w kółku historycznym, brała udział w wyprawach w plener z wychowawcą: *„poświęcałam z ogromną chęcią pół soboty, aby poznać kogoś ciekawego lub posłuchać ciekawych historii”*. Chętnie brała udział w akademiach szkolnych. Podczas przerwy edukacyjnej nie podejmowała samokształcenia.

Zdaniem **Małgorzaty** łatwiej byłoby znaleźć obszary w których nie realizowała się, niż wymienić pola aktywności. Na każdym etapie edukacji była członkiem samorządu szkolnego. Brała udział we wszystkich akademiach szkolnych i uroczystościach organizowanych na terenie szkoły i poza nią. Udzielała się w organizacji zawodów sportowych, wyjazdów i biwaków. We wcześniejszych etapach edukacji była zuchem, później harcerzem. Była też drużynową obydwóch drużyn..

Odkąd pamięta zawsze miała „żyłkę organizacyjną”, co pozostało jej do dzisiaj. Samokształcenie pomiędzy etapami edukacji miało wymiar praktyczny: „Kursy, które podejmowałam były dokładnie przemyślenie i zweryfikowane. Musiały mieć przełożenie na praktykę, gdyż czysta teoria bez warsztatów zajęciowych mnie nie interesowała. Według mojej opinii to strata czasu. Sama robiłam selekcję szkoleń. Odrzucałam te, które nie miały charakteru użyteczności. Bardzo cenię sobie roczny kurs pedagogiczny, tzw. studium pedagogiczne, które pochłaniało wiele czasu i wysiłku, ale było warte wszelkich starań”. Ćwiczenia i zajęcia w studium pedagogicznym wzbogaciły wiedzę pedagogiczno-psychologiczną Małgorzaty.

Uzupełniając aktywność społeczno- edukacyjną badanych kobiet, zadałam moim respondentkom sondażowym następujące pytania:

Czy byłaś aktywna w udzielaniu się na rzecz szkoły?

Czy realizowałaś swoje zainteresowania w działalności pozaszkolnej?



Wykres 24. Aktywność szkolna respondentek.

Wskaźnik aktywności związanej z obszarem szkoły badanych kobiet jest wyższy w stosunku do aktywności pozaszkolnej. **63%** odpowiedziało, że udzielało się na rzecz szkoły. Analogicznie **37 %** respondentek udzieliło odpowiedzi przeczących.

Kolejne pytanie związane z aspektem aktywności pozaszkolnej dotyczyło aktywizacji badanych kobiet na gruncie społecznym.

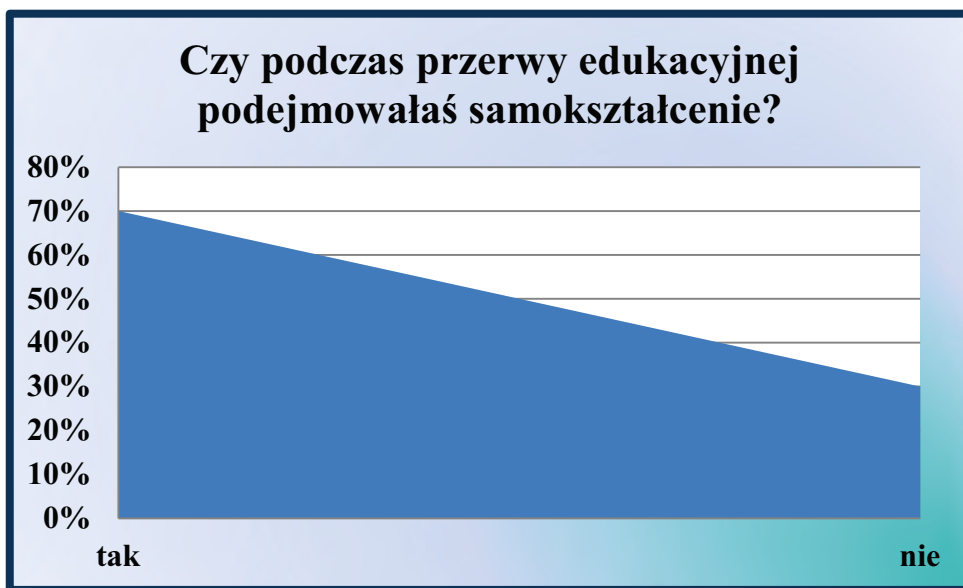


Wykres 25. Procentowe zestawienie aktywności pozaszkolnej badanych kobiet.

Wyniki przedstawiają się następująco:

- **57%** badanych odpowiedziało twierdząco na postawione pytanie;
- **43%** respondentek nie rozwijało swoich zainteresowań w obszarze pozaszkolnym

Z aktywnością edukacyjną badanych kobiet ściśle związana jest kwestia samokształcenia. Mnie interesowało samokształcenie podczas przerwy edukacyjnej. Posłużyłam się następującym pytaniem ankietowym: ***Czy podczas przerwy edukacyjnej podejmowałaś samokształcenie?***



Wykres 26. Samokształcenie respondentek podczas przerwy edukacyjnej.

70% ankietowanych kobiet potwierdziło samokształcenie podczas przerwy edukacyjnej. Najczęstszą formą samokształcenia były podejmowane różnorodne kursy i szkolenia. Jak możemy przewidywać **30%** kobiet przyznaje, że zaniedbało samokształcenie podczas przerwy edukacyjnej.

6.2. AKTYWNOŚĆ ZAWODOWA RESPONDENTEK

Wszystkie uczestniczki wywiadu narracyjnego podczas przeprowadzonego przeze mnie badania były osobami aktywnymi zawodowo.

Aldona - Od 1995 roku jest osobą aktywną zawodowo. Pracuje w zawodzie niezwiązanym z tematyką studiów, lecz zgodnym z profilem wykształcenia w szkole średniej. Jak już wspominałam respondenta ukończyła liceum ekonomiczne o specjalności rachunkowość i finanse.

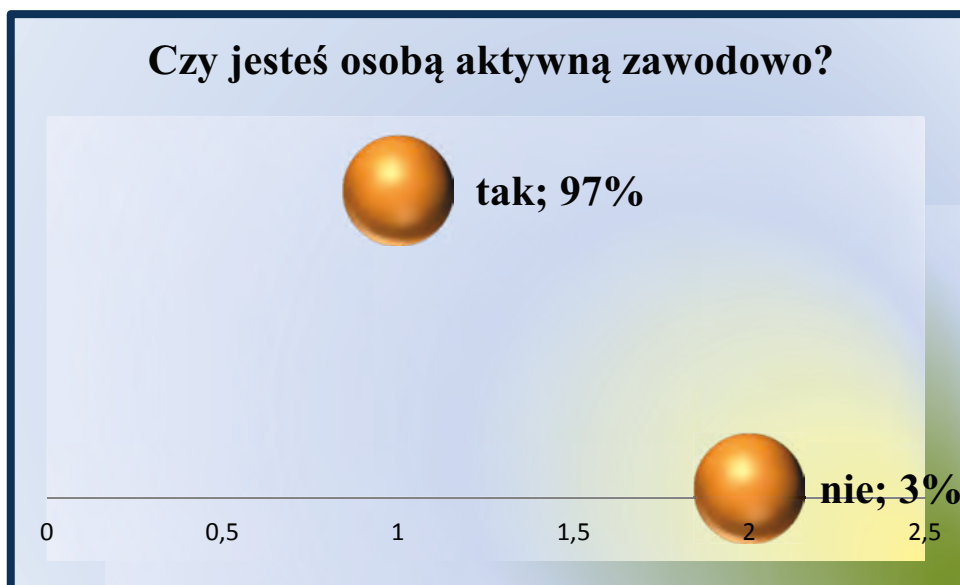
Alicja - Początkowo pracowała jako sprzedawca, później niania. Obecnie jest wychowawcą w Placówce Szkolno – Wychowawczej, z czego jest bardzo dumna.

Joanna - Badana przez 16 lat pracowała jako wychowawca w świetlicy środowiskowej. Od 2010 roku pełni funkcję kierowniczą w Placówce Opiekuńczo - Wychowawczej Wsparcia Dziennego. Od kilku lat jest kuratorem społecznym.

Katarzyna - Od wielu lat pracuje w Nowohuckim Centrum Kultury jako animator kultury.

Malgorzata – jako siostra zakonna realizuje się w zawodzie nauczycielki. Uczy lekcji religii w szkołach ponadgimnazjalnych. Zanim wstąpiła do zakonu pracowała na poczcie w centrali telefonicznej. Jak mówi żartobliwie „*podsluchiwała rozmowy telefoniczne*”. Pracą etatową była również praca jako instruktor w ZHP. Jej zadaniem było wizytowanie i kontrolowanie drużyn harcerskich w szkołach. Organizowała wówczas różnorodne wyjazdy, wycieczki, biwaki i zawody sportowe.

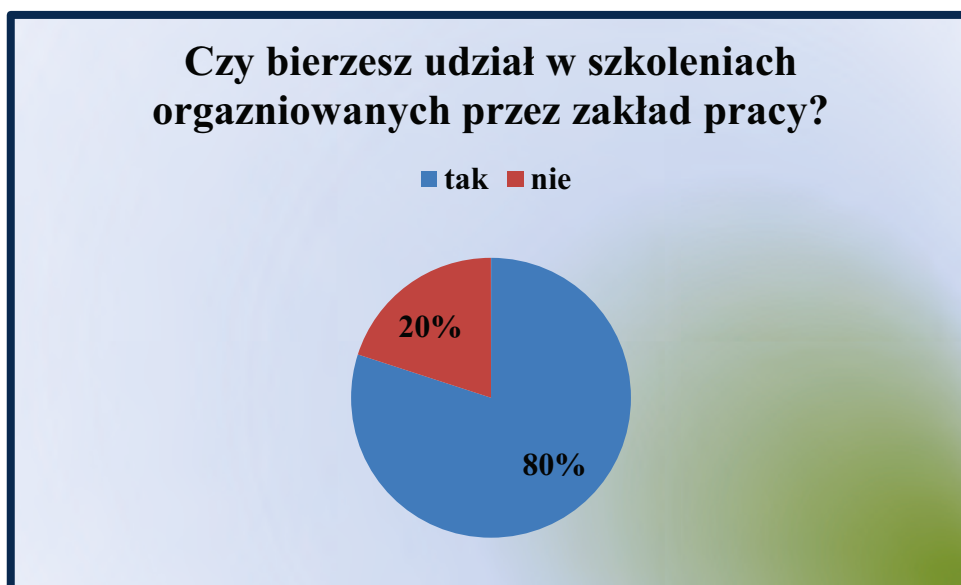
Badania ankietowe w niewielkim stopniu odbiegają od odpowiedzi „bohaterek” narracji. Wyniki zobrazowałam na poniższym wykresie.



Wykres 27. Procentowe zestawianie aktywności zawodowej badanych kobiet.

97% respondentek sondażu diagnostycznego w chwili badania było osobami aktywnymi zawodowo. Tylko **3%** spośród badanych kobiet (1 kobieta) nie było zatrudnionych.

Kontynuując aktywność zawodową kobiet posłużyłam się pytaniem:
Czy bierzesz udział w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy?



Wykres 28. Aktywność szkoleniowa respondentek.

Jak obrazuje wykres **80%** kobiet brało/bierze udział w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy. **20%** odpowiedziało, że nie bierze udziału w takich

szkoleniach. Jako czynniki wpływające na taką decyzję braku doszkalania zawodowego badane kobiety wymieniały:

- pracodawca nie organizuje takich szkoleń;
- brak ochoty na dodatkową naukę;
- brak czasu.

7. JAKIE WARTOŚCI ODNAJDUJĄ BADANE KOBIETY W EDUKACJI?

7.1. ANALIZA DOKUMENTÓW NA PODSTAWIE ŚWIADECTW

I INDEKSÓW

Kobiety, podejmując kształcenie po latach przerwy są świadome wartości jakie niesie ze sobą edukacja. Odzwierciedla się to w uzyskiwanych ocenach na studiach wyższych. Przy tym pytaniu posłużyłam się analizą dokumentów, którymi były świadectwa szkolne z poszczególnych etapów edukacji, oraz indeksy badanych kobiet.

Katarzyna w szkole podstawowej miała na świadectwie zazwyczaj same piątki. Nieco gorzej było na etapie szkoły średniej, gdzie na świadectwie pojawiały się czwórki, sporadycznie trójki. Oceny maturalne są dla respondentki satysfakcjonujące. Wyglądają one następująco:

- język polski- 5
- matematyka- 4
- historia- 4
- propedeutyka- 4
- język francuski- 5

Na studiach Katarzyna osiąga oceny bardzo wysokie. Przez cały okres studiów pobiera stypendium dla najlepszych studentów.

Podobnie sytuacja wygląda u **Joanny**. W szkole podstawowej, jak poprzedniczka, miała piątki, czasem czwórki. Szkoła średnia charakteryzowała się podziałem na przedmioty specjalistyczne, z których respondentka otrzymywała oceny dostateczne i oceny bardzo dobre z przedmiotów ogólnych. Z przedmiotów maturalnych osiągnęła następujące oceny:

- język polski- 5
- matematyka- 3
- geografia- 5

Studia są okresem szczególnej dumy dla respondentki z osiągniętych ocen. **Średnia za cały okres studiów licencjackich wynosiła 5.0. Za studia uzupełniające, magisterskie 4.99.** Na obydwóch dyplomach widnieje ocena bardzo dobra.

Wyniki maturalne u **Aldony** wyglądają następująco:

- język polski (ustny i pisemny)- 4
- historia pisemna- 3
- historia ustna- 2(mierna)

Na świadectwach z klasy I, II i III szkoły podstawowej- oceny bardzo dobre. W szkole średniej uzyskiwała oceny znacznie gorsze.

Na studiach najniższą średnią jaką uzyskała za etap studiów licencjackich to 4.74, najwyższą 5.0.

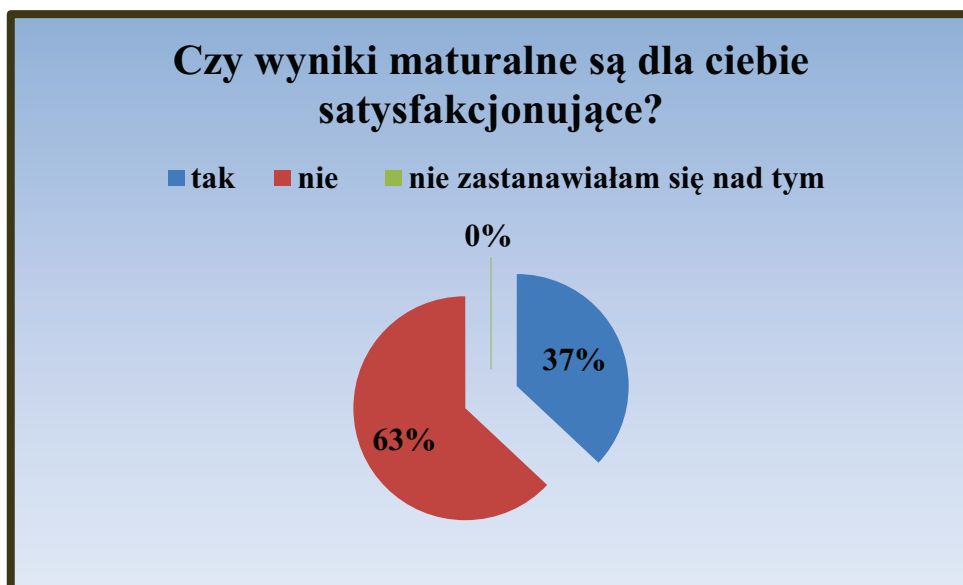
Alicja- na etapach edukacji przed studiami osiągała oceny pomiędzy 3/4. Podobne wyniki osiągnęła na maturze i jak sama przyznaje nie były one dla niej satysfakcjonujące.

Studia są etapem, gdzie respondentka osiąga oceny dobre i bardzo dobre. Pobierała również stypendium za wyniki w nauce dla najlepszych studentów.

Małgorzata już od szkoły podstawowej miała świadectwo z czerwonym paskiem. Dostawała również nagrody za najlepsze czytelnictwo w szkole. Maturę zdawała tylko pisemnie z języka polskiego i języka rosyjskiego, gdyż z egzaminów ustnych była zwolniona. Uzyskała same oceny bardzo dobre. *„Bardzo bałam się egzaminów ustnych, dlatego radość była tym większa, że nie musiałam ich zdawać”*

Na studiach osiągała również oceny bardzo dobre i dobre.

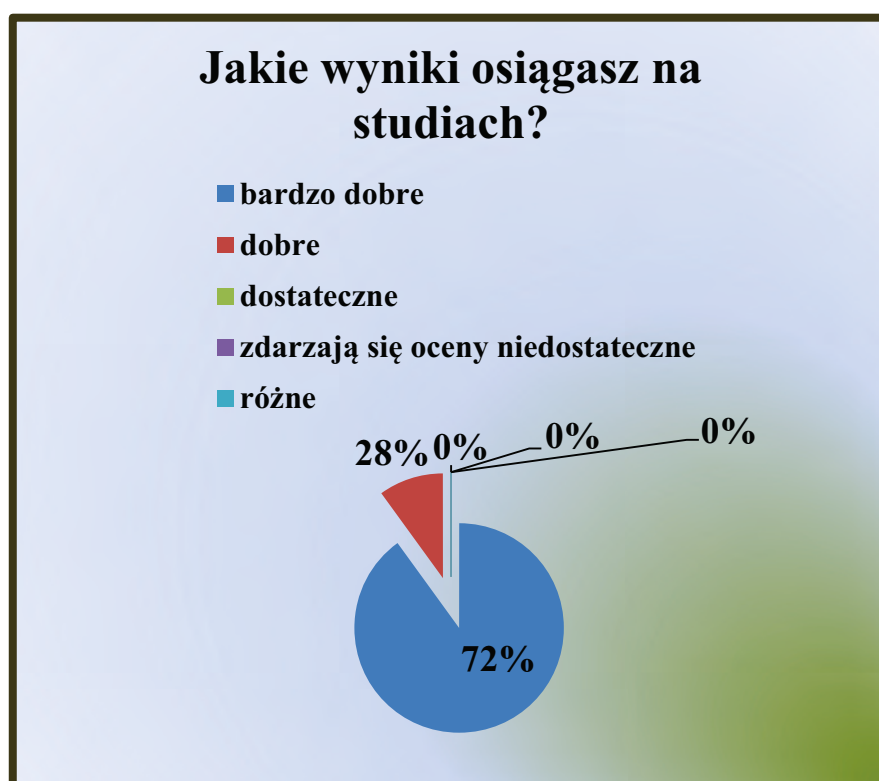
O satysfakcję z uzyskanych ocen maturalnych zapytała uczestniczki sondażu diagnostycznego.



Wykres 29. Satysfakcja badanych kobiet z ocen maturalnych.

63% respondentek nie jest zadowolonych z uzyskanych na maturze ocen. **37%** badanych kobiet wyraża zadowolenie z ocen maturalnych.

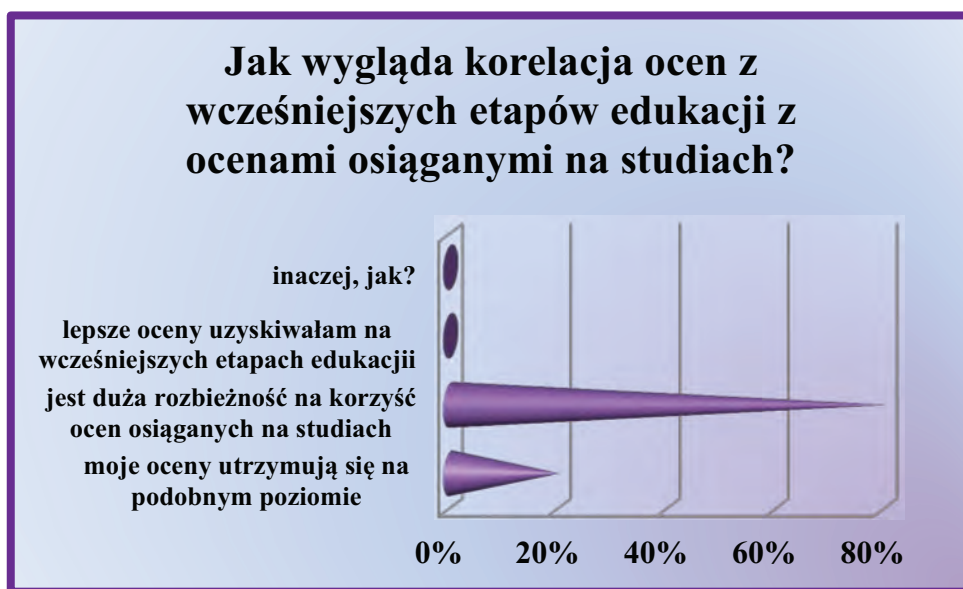
O uzyskiwane wyniki na studiach zapytałam kobiety badane kwestionariuszem ankiety.



Wykres 30. Procentowe zestawienie skali ocen uzyskiwanych na studiach przez badane kobiety.

Wyniki przedstawione na wykresie wyglądają bardzo budującą. **72%** badanych kobiet uzyskuje oceny bardzo dobre na studiach. **28%** deklaruje otrzymywanie ocen dobrych. Na tej skali zatrzymują się oceny moich respondentek. Żadna z spośród badanych kobiet nie uzyskuje ocen dostatecznych.

Ankietowane kobiety zapytałam o korelację ocen z poszczególnych etapów edukacji. Wyniki przedstawiam na wykresie:



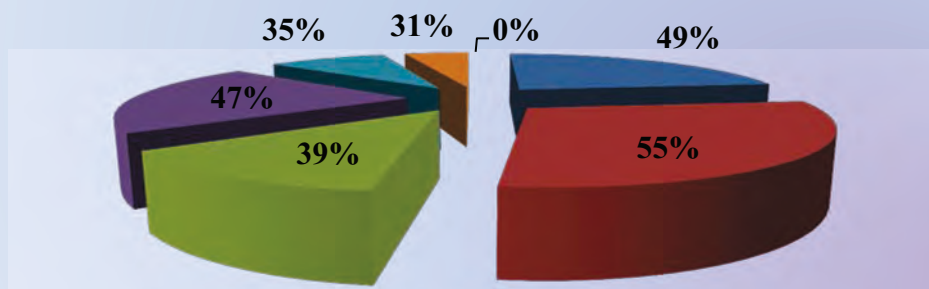
Wykres 31. Percepcja badanych kobiet na korelację uzyskiwanych ocen z wcześniejszych etapów edukacji z wynikami osiąganymi na studiach.

Z wykresu możemy odczytać, że **80%** kobiet widzi dużą rozbieżność w osiągniętych ocenach na korzyść ocen osiąganymi na studiach. **20%** odpowiedziało, że oceny utrzymują się na podobnym poziomie.

Percepcję kobiet dotyczącą korzyści z podjętej edukacji uzyskałam zadając pytanie ankietowe, wielokrotnego wyboru:

Korzyść z podjętej edukacji widzę poprzez:

- możliwość uczestniczenia w grupie
- podnoszenie swojej wiedzy
- odskocznia od rzeczywistości
- rekompensatę niezrealizowanych marzeń
- wewnętrzne spełnienie
- możliwość samopoznania
- inne, jakie?



Wykres 32. Percepcja badanych kobiet na korzyści wpływające z nauki.

Jak możemy odczytać z wykresu **55%** kobiet spostrzega korzyść z podjętej edukacji poprzez pryzmat podnoszenia swojej wiedzy. **49%** dzięki edukacji widzi możliwość uczestniczenia w grupie. Dla **47%** kobiet studia są rekompensatą niezrealizowanych marzeń. **39%** traktuje studia jako odskocznia od trudu dnia codziennego. **35%** respondentek zaznaczyło wewnętrzne spełnienie poprzez podjętą edukację. **31%** wskazało na możliwość samopoznania.

7.2. WARTOŚĆ EDUKACJI W OPINII BADANYCH KOBIET

Końcowym etapem wywiadu narracyjnego było niedokończone zdanie, które poprosiłam o uzupełnienie. Pytanie to brzmiało: **Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia celów.....**

Katarzyna odpowiedziała:

„Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia celów, które sobie stawiam, o których myślę i marzę, a nawet takich o których istnieniu nie wiem nic a może się kiedyś pojawią. Celów różnorodnych: zawodowych (awans), życiowych, rodzinnych itp. Edukacja pomaga sprostać wymogom współczesnego świata, świata nieustannych zmian. Edukacja to nie tylko narzędzie, ale przede wszystkim jest ona dla mnie sposobem na poznanie siebie, rozwijanie swojej osobowości. Jest kluczem do odkrywania swoich możliwości, zdolności i umiejętności. Edukacja po prostu daje mi zadowolenia”.

Aldona:

„Edukacja jest dla mnie narzędziem do wzrostu samooceny, poznania ciekawych osób, dzięki niektórym przeczytanym książkom i wysłuchanym wykładom na pewne rzeczy spoglądam z innej perspektywy. Gdybym była młodsza mogłabym rzec, że jest dla mnie szansa, aby wreszcie robić zawodowo to co mnie pociąga. Niestety w dzisiejszych czasach coś takiego jak ekonomia i rynek pracy nastawiony jest na młodych ludzi a nie odgrzewanych magistrów...choćby i z pasją, ale co najmniej o dekadę za starych”.

Alicja:

„Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia lepszych zarobków, uzyskania atrakcyjniejszych ofert pracy, umożliwia realizację kolejnych zadań, poszerza zakres umiejętności. Jest narzędziem do osiągnięcia lepszego statusu społecznego”.

„Edukacja umożliwiła mi wymarzony start na gruncie zawodowym. Droga edukacyjna była długa i ciężka, ale sensowna i opłacalna, ponieważ po latach dorosłam do tego by wykonywać z całą odpowiedzialnością, całkowitą świadomością swoją pracę, traktując ją poniekąd jako misję pomagając innym w potrzebie.

Każdy mój etap edukacji kształtował moją osobowość i siłę charakteru”.

Małgorzata:

„Edukację traktuję jako narzędzie do wykorzystania wiedzy w praktyce. Tyle, ile zdobędę wiedzy chcę oddać ją innym. Moja edukacja to misja, służąca innym ludziom, zwłaszcza młodzieży z którymi pracuję. Jeśli mówię o samorozwoju to tylko wówczas, gdy wiedza ta będzie przydatna dla innych. Praktycyzm przede wszystkim. Suche teorie są bezwartościowe. Wszelkie dokształcania, nie mające poparcia w praktyce są bezużyteczne”.

Joanna:

„Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia następujących celów:

- *Zdobywania, poszerzania i przekazywania wiedzy;*
- *Wszechstronnego rozwoju, podnoszenia kwalifikacji;*
- *Rozwijania sprawności umysłowych;*
- *Tworzenia warunków do rozwoju mocnych stron, zdolności i potencjału;*
- *Kształtowania postaw, rozwoju systemu wartości;*
- *Podniesienie awansu społecznego;*
- *Podniesienie awansu zawodowego;*
- *Lepsze przygotowanie do życia w szybko zmieniającym się świecie”.*

Po krótkiej refleksji respondentki zastanawiały się, czy byłby tak dobrymi studentkami, gdyby edukację podjęły zaraz po szkole średniej. Zgodnie odpowiedziały, że absolutnie nie. Dojrzałość psychiczna, emocjonalna i doświadczenia życiowe, niekoniecznie te pozytywne przyczyniły się innego postrzegania wartości zdobywania wiedzy.

Respondentki badań ankietowych określały m.in. wartość edukacji następująco:

„Zawsze chciałam ukończyć studia wyższe, ale postawa mojej mamy w stosunku do mnie w szkole podstawowej i szkole średniej spowodowała, że nauka była dla mnie bardzo nieprzyjemna. Byłam do niej zmuszana, a nie zachęcana. W życiu dorosłym poprzez edukację mogę poszerzać swoją wiedzę i rozwijać się intelektualnie, co jest dla mnie niezmiernie ważne”.

... „ chcę być zadowolona sama z siebie, aby dzieci były ze mnie dumne i same widziały przyszłość w edukacji. Chciałbym mieć pracę z której będę zadowolona”.

„Edukacja wzbogaciła moje życie, poszerzyła horyzonty myślowe, podniosła poczucie własnej wartości oraz umocniła pozycję zawodową”.

„Edukacja umożliwiła mi zrozumienie samej siebie, zdobycie wiedzy i umiejętności samodzielnego i kreatywnego myślenia”.

ROZDZIAŁ IV. WNIOSKI I UOGÓLNIENIA Z PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

„Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia celów, które sobie stawiam, o których myślę i marzę, a nawet takich o których istnieniu nie wiem nic, a może się kiedyś pojawią. Celów różnorodnych: zawodowych (awans), życiowych, rodzinnych itp. Edukacja pomaga sprostać wymogom współczesnego świata, świata nieustannych zmian. Edukacja to nie tylko narzędzie, ale przede wszystkim jest ona dla mnie sposobem na poznanie siebie, rozwijanie swojej osobowości. Jest kluczem do odkrywania swoich możliwości, zdolności i umiejętności. Edukacja po prostu daje mi zadowolenia”.

Katarzyna

1. UOGÓLNIENIA Z BADAŃ

Przeprowadzone badania jakościowo-ilościowe wśród kobiet, podejmujących edukację uniwersytecką po latach przerwy w kształceniu doprowadziły mnie do sformułowania następujących prawidłowości w odniesieniu do pytań szczegółowych:

1.1. JAKI BYŁ PRZEBIEG DOTYCHCZASOWEJ DROGI EDUKACYJNEJ BADANYCH KOBIET? (od przedszkola do szkoły średniej)

Jednym z elementów szerokiego kontekstu edukacji instytucjonalnej jest okres przedszkolny. Pod tę kategorię zaliczyłam również zerówkę, która niezbyt wyraźnie zapadła w pamięci badanych kobiet. U żadnej respondentki wywiadu narracyjnego okres przedszkolny nie wzbudza większego sentymentu. Natomiast 13% kobiet poddanych badaniom kwestionariuszem ankiety, wskazuje na szczególne znaczenie tego okresu w ich życiu. W pamięci moich rozmówczyń fragmentarycznie utrwaliły się metody wychowawcze, jakimi posługiwały się wychowawczynie przedszkola. Percepcja kobiet rozpatrywana z obecnej perspektywy wzbogacona jest o wiedzę teoretyczną zdobytą na studiach, a niejednokrotnie uzupełniona też doświadczeniami praktycznymi. Respondentki wyraźnie zauważały nieprawidłowości pedagogiczne. Akcentowanie wpływu osoby nauczycielki uświadamia nam znaczenie i odpowiedzialność wynikającą z wychowawczej roli pedagoga³⁶⁷.

Denise Bayd i Helen Bee w *Psychologii rozwoju człowieka*³⁶⁸ zwracają uwagę na pojawiającą się w okresie przedszkolnym umiejętność spostrzegania osób. Dziecko, tworzy sobie zbiór poglądów, dotyczących innych osób i na tej podstawie wyrabia sobie sądy, które jak możemy przewidywać w tej kategorii wiekowej są nietrwałe i niekonsekwentne³⁶⁹.

Etap edukacji przedszkolnej uwidacznia sferę emocjonalną badanych kobiet, oraz uwarunkowania rodzinno-zawodowe. Respondentki (**Alicja i Aldona**), których mamy pracowały zawodowo musiały nawet od trzeciego roku życia uczęszczać do przedszkola. Jak możemy wnioskować, to rozłąka z mamą mogła być powodem niemiłych wspomnień z tego okresu edukacji. Przywiązanie dziecka do rodziny (zwłaszcza do mamy) w okresie przedszkolnym, nie jest mniejsze niż w okresie niemowlęcym. Dodatkowym atutem rozwojowym wieku przedszkolnego jest dążenie do niezależności³⁷⁰. Niektóre badane (**Joanna, Katarzyna, Małgorzata**), które nie chodziły do przedszkola miały trudność z przypomnieniem sobie samej edukacji w zerówce. Każda z nich mówiła: „*ten etap edukacji za moich czasów chyba był nieobowiązkowy*”.

³⁶⁷ A. Majewska-Kafarowska, *Narracje...* op.cit., s.122.

³⁶⁸ D. Bayd, H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Poznań 2008.

³⁶⁹ Tamże, s.232-233.

³⁷⁰ Tamże, s. 235.

Etap szkoły podstawowej w opinii respondentek wywiadu narracyjnego wiąże się z postawą rodziców w stosunku do edukacji. Wątki biografii badanych kobiet oscylują wokół wpływu środowiska rodzinnego. Uwidacznia się różnorodność wpływu rodziców w początkowym etapie edukacji, który niejednokrotnie koreluje z dalszymi wyborami podejmowanymi przez respondentki.

Wyraźnie zarysowuje się postać matki, która w kilku przypadkach wpływała destrukcyjnie na edukację badanych kobiet. Taką odpowiedź udzieliła **Alicja** i respondentki badań ankietowych („*Za każdą ocenę dobrą bylam bita*”). **Joanna** uważa, że w początkowym etapie edukacji mama była motorem motywującym ją do nauki, później wyraża żal do mamy za niewłaściwe wybory edukacyjne.

Aldona i Katarzyna skłaniają się do określenia postawy rodzicielskiej wobec edukacji jako neutralnej. Obie kobiety były świadome własnych celów i ambicji. Nauka była wartością do której według respondentek należało dążyć. Pozytywny wpływ rodziców w aspekcie edukacji określiło 24% ankietowanych kobiet.

Zdaniem **Małgorzaty** wpływ rodziców na jej edukację był żaden, albo niewielki. W tej kwestii przeważają badania ankietowe wykazujące, że u 33% badanych kobiet rodzice nie interesowali się nauką szkolną córek.

Analiza materiału biograficznego i ankietowego wykazała, że okres **szkoły średniej** jest wydarzeniem dobrze zachowanym w pamięci badanych kobiet. Bez względu na rodzaj wspomnień respondentki wywiadu narracyjnego potrafią dokładnie opowiedzieć o tym etapie edukacyjnym. Poza Małgorzatą wspomnienia ze szkoły średniej nie są zbyt przyjemne dla moich rozmówczyń. Biografie badanych kobiet wykazały pewną tendencję wyboru szkoły średniej. Dla Katarzyny, Agnieszki i Małgorzaty był to całkowicie samodzielny wybór. Respondentki były bardzo dobrymi uczennicami, rodzice nie ingerowali w ich naukę, pozostawiając decyzję o wyborze szkoły średniej samodzielnej decyzji. Samodzielność wyboru szkoły średniej była konsekwencją wcześniejszej postawy rodziców. Szkoła średnia dla Katarzyny była okresem ciężkiego wysiłku umysłowego, gdyż wybrane liceum było szkołą z tradycjami, nastawionymi na naukę. Dalsze plany edukacyjne (studiowanie prawa) determinowały ten wybór. Aldona ma żal do mamy u której „*zabrakło trzeźwego spojrzenia*” i musiała uczyć się przedmiotów, które ją zupełnie nie interesowały. Ekonomia i rachunkowość spędzały jej sen z powiek.

W biografii Joanny i Alicji uwidacznia się wpływ mamy, a właściwie jej niewłaściwy wybór. Alicja nie sprostała wymaganiom mamy, bo nie zdała egzaminu do wybranej szkoły. Jak wynika z wypowiedzi badanej wyborowi szkoły średniej nie towarzyszyła ani perspektywa dalszej nauki, ani zainteresowania czy predyspozycje. Wybór szkoły był przypadkowy, co można odczytać jako brak ukierunkowania co do dalszej edukacji. Uczestniczka wywiadu narracyjnego nie miała sprecyzowanych dalszych planów jak również nie otrzymała wsparcia w tym zakresie.

Zgromadzony materiał biograficzny i dane uzyskane w drodze badania ankietowego wykazały pewną prawidłowość. Każda z badanych kobiet w sposób szczególny traktuje tylko jeden z etapów edukacji instytucjonalnej. Joanna, Alicja, Aldona i Katarzyna są zgodne, że to studia wyższe są najprzyjemniejszym i najbardziej szczególnym etapem ich edukacji. Małgorzata najmilsze skojarzenia ma z okresem przypadającym na etap szkoły średniej. Podobną prawidłowość wykazują badania statystyczne, według których 50% ankietowanych kobiet uznało edukację uniwersytecką za najbardziej wyjątkowy etap nauki. Pamięć z tego okresu edukacji jest najbardziej świeża dla moich respondentek. Badane kobiety podejmowały studia wyższe dobrowolnie, gdyż ten etap edukacji nie jest objęty obowiązkiem szkolnym. Bardzo ważną kwestią studiów uniwersyteckich w przypadku moich respondentek jest fakt, że dotyczy on dorosłego okresu życia, gdzie świadomość człowieka jest bardziej dojrzała. Badane kobiety kwestionariuszem ankiety uznały za najmniej przyjemny okres edukacji szkołę podstawową. Taką odpowiedź udzieliło 43% ankietowanych. Respondentki dobrze pamiętały atmosferę panującą w szkołach do których uczęszczały. Alicja, Katarzyna, Małgorzata, Joanna i Aldona mówią o dobrej, a nawet bardzo dobrej atmosferze szkolnej. Badania ankietowe są zgodne z opinią moich rozmówczyń. 67% respondentek określiło atmosferę szkolną jako raczej pozytywną.

1.2. W JAKI SPOSÓB DROGA EDUKACYJNA BADANYCH KOBIET WPLYNĘŁA NA ICH ŻYCIE OSOBISTE, ZAWODOWE I SPOŁECZNE?

Droga edukacyjna badanych kobiet, a w szczególności studia wyższe wpłynęły na życie badanych kobiet w wymiarze wieloaspektowym, lecz w różnym zakresie. Dojrzałość emocjonalna i psychiczna poprawiła komfort życia respondentek, zmieniła priorytety i percepcję na codzienne sprawy. Respondentki badań ankietowych uważają, że studia wyższe nauczyły ich godzenia ról, poszerzyły horyzonty myślowe, wzbogaciły

doświadczenia, nauczyły lepszej organizacji w życiu, wzmocniły poczucie sprawstwa i autonomii itp. Jednak z perspektywy czasu badane kobiety zauważają duże braki w kompetencjach i kwalifikacjach niektórych nauczycieli. 51% respondentek udzieliło takiej odpowiedzi. Spośród uczestniczek wywiadu narracyjnego największe zmiany pod wpływem edukacji zaszły w życiu Alicji. Realizuje się w wymarzonej pracy, uzyskała zadawalający w jej odczuciu prestiż społeczny, rodzina dostrzega jej zaangażowanie i wysiłek w trud edukacyjny. Jak możemy odczytać, zmiany te widoczne są w każdym obszarze funkcjonowania respondentki. O podobnych zmianach w życiu mówi Aldona. Jedynie aspekt pracy zawodowej pozostał niezmienny u mojej rozmówczynie, ponieważ jak sama stwierdziła: „*mam satysfakcjonującą finansowo pracę*”. Joanna szczególnie docenia kontynuację kształcenia ze względu na pracę zawodową. Nie tylko dyplom był jej niezbędny do pracy zawodowej, ale przede wszystkim wiedza pedagogiczna, którą zdobyła na studiach. Małgorzata przekłada zdobytą wiedzę na praktykę.

Dla większości badanych kobiet studia wyższe były trampoliną wzrostu samooceny, własnej wartości, a przede wszystkim siły sprawczej.

Wszystkie rozmówczynie wywiadu, za wyjątkiem Katarzyny określiły relacje panujące w grupie studenckiej jako dobre, bądź bardzo dobre. Podobnie wygląda sytuacja u kobiet poddanych badaniom kwestionariuszem ankiety. 77% respondentek uważa, że ma bardzo dobry kontakt z osobami studiującymi. Interesujący jest fakt, iż żadna z badanych kobiet nie wskazała na odpowiedź, że ma lub miała zły kontakt z grupą studencką.

1.3. JAKIE PROBLEMY NAPOTYKAŁY NA SWEJ DRODZE EDUKACYJNEJ RESPONDENTKI?

W biografiach badanych kobiet występują duże różnice co do długości przerwy edukacyjnej jak i powodów, które przesądziły o tej przerwie.

Przerwa edukacyjna u respondentek wywiadu narracyjnego zawierała się w przedziale wiekowym od 5 lat (jak to było w przypadku Małgorzaty) do 25 lat (Joanna). Z badań statystycznych wynika, że 40% badanych kobiet miało przerwę edukacyjną w przedziale 15- 20 lat. 30% kobiet przez 20 lat nie podejmowało edukacji uniwersyteckiej.

Uwarunkowania przerwy edukacyjnej u respondentek wywiadu i ankiety oscylują najczęściej wokół następujących czynników:

- ❖ brak wiary we własne możliwości;
- ❖ brak środków finansowych;
- ❖ brak motywacji do podjęcia edukacji;
- ❖ zaistniała sytuacja rodzinna;
- ❖ niesprecyzowanych planów dotyczących wyboru kierunku studiów.

Podjęcie decyzji o ponownej edukacji nie było sprawą łatwą dla badanych kobiet. W narracjach wskazywały na trudności natury wewnętrznej i utrudnienia zewnętrzne. Mówiąc o barierach podmiotowych wspominały o obawach i lękach, wynikających z braku wiary w swoje możliwości. Czynniki zewnętrzne utrudniające edukację kobiet dotyczyły natury organizacyjnej i finansowej. Respondentki zmagaly się z wieloma dylematami. Zastanawiały się nad kwestią wdrożenia się w aktywność uniwersytecką, umiejętnością pogodzenia wszystkich obowiązków. Pozostawienie rodziny na czas przebywania na uczelni był jedną z barier utrudniającą podjęcie decyzji o studiowaniu. Jak wynika z najnowszego raportu „Ciemna strona macierzyństwa”, przygotowanego przez warszawskich socjologów, pod redakcją dr Małgorzaty Sikorskiej, socjolożki z Uniwersytetu Warszawskiego, wiele lęków kobiet wynika z tego, że starają się wszystko przewidywać, zaplanować i kontrolować. **Ponadto często sprzeczne oczekiwania stawiane kobietom - matkom powodują, że macierzyństwo w Polsce jest ciągle bardzo obciążającą rolą społeczną**³⁷¹.

W opinii badanych kobiet długość przerwy edukacyjnej rzutowała na początkowy etap edukacji, kiedy następowało wdrażanie się w aktywność uniwersytecką. Jak wykazały badania utrudnienia te nie odzwierciedlały się wprost na funkcjonowaniu kobiet w roli studentki, czy jakości kształcenia, ale niosły ze sobą obawy i niepokój.

Sam start w aktywność uniwersytecką dla większości kobiet był sytuacją trudną i problemową. 57% respondentek badania ankietowego uznało wdrożenie się w aktywność uniwersytecką za sytuację trudną. Najczęściej powtarzające się utrudnienia to: zbyt długa przerwa edukacyjna, całkowity brak aktywności edukacyjnej w ostatnich latach, mnogość ról, wiek.

Alicja mówi o problemie z opanowaniem ogromu materiału. Nigdy nie umiała się efektywnie uczyć i pokonanie tej bariery było trudnym wyzwaniem w percepcji

³⁷¹ K. Pawłowska-Salińska, *Matka Polka jest wkurzona*, na podst. Raportu „Ciemna strona macierzyństwa” pod red. M. Sikorskiej w: *Gazeta Wyborcza*, 26-27 maja 2012r, s. 4.

badanej kobiety. Nie odczuwała jednak trudności związanej z długą przerwą edukacyjną i wiekiem, gdyż szybko odnalazła się w nowej aktywności. Często u badanych kobiet przewija się aspekt wieku, który był przeszkodą psychiczną badanych kobiet. Katarzyna mówi o dyskomforcie psychicznym, gdy wykładowcy byli od niej młodszy. Nie bała się jednak samej nauki, gdyż przez okres przerwy edukacyjnej była aktywna umysłowo. Doksztalała się zawodowo i podejmowała różne formy samokształcenia. Dojrzałość związana z wiekiem ułatwiła jej godzenie wszystkich obowiązków.

1.4. JAKIE DETERMINANTY MIAŁY WPŁYW NA DECYZJĘ KOBIET, DOTYCZĄCĄ KONTYNUACJI KSZTAŁCENIA PO LATACH PRZERWY W EDUKACJI (W ASPEKCIE PODMIOTOWYM I SPOŁECZNO-KULTUROWYM)?

Dla moich rozmówczyń studia są szczególnym okresem w ich życiu. Jak możemy przypuszczać ma to związek z aspektem samodzielności podjętej decyzji, dojrzałości intelektualnej, oraz udowodnieniu sobie i innym, że pomimo przeciwności losu dałam radę. Niejednokrotnie studia pozwoliły osiągnąć wymarzony cel. Trud edukacyjny okazał się owocny i efektywny. Z okresem studialnym wiążą się najświeższe wspomnienia, ponieważ moje respondentki jak pisałam o tym w rozdziale II były w trakcie studiów, albo krótki okres czasowy dzielił ich od ukończenia edukacji.

Rozwój indywidualny jednostki jest nierozzerwanie związany z jej interakcją ze środowiskiem i otoczeniem. Często nie jesteśmy świadomi wpływu różnorodnych czynników sytuacyjnych czy społeczno-kulturowych na swoje decyzje³⁷².

Przykładem takiego nieświadomego wpływu jest pojawienie się osoby znaczącej w naszym życiu. Może to być ktoś nam bliski, lub autorytet, którego wsparcie jest lub było nie do przecenienia. Osoby te często tworzą warunki sprzyjające naszemu rozwojowi. W swoich badaniach zwróciłam uwagę na postać nauczyciela. Zastanawiałam się czy respondentki spotkały na swej edukacyjnej drodze tzw. „ideał pedagoga”.

Każda z uczestniczek wywiadu narracyjnego przyznała, że spotkała na swej drodze edukacyjnej nauczyciela, którego określiłaby mianem „idealnego pedagoga”.

³⁷² M. Sulik, *Kobiety ...op.cit.*, s. 131-132.

W ich odczuciu wybrani nauczyciele kreowali dalszy proces edukacyjny badanych kobiet. Niezmiernie interesującą kwestią jest fakt, iż taki pedagog pojawiał się na drodze respondentek zawsze na etapie szkoły podstawowej.

Elżbieta Sujak szczególną rolę przypisuje właśnie nauczycielom szkoły podstawowej, którzy stają się „przewodnikami ułatwiającymi orientację w rozszerzających się horyzontach zainteresowań i zagadnień, wśród których trzeba dokonywać selekcji i wyboru kierunku dalszej drogi”³⁷³.

Badane kobiety opowiadały o nauczycielach, którzy potrafili zaszcześcić pasję, zainteresować, a nawet zafascynować swoim przedmiotem. Widoczne jest to szczególnie w narracjach Aldony, Joanny i Małgorzaty, które niezwykle ciepło wspominają swych edukacyjnych przewodników.

W niektórych przypadkach uwidacznia się wpływ takiego pedagoga na innym szczeblu edukacji, ale jest to tylko uzupełnienie. Badania ankietowe potwierdziły tendencję pojawienia się „idealnego pedagoga” na etapie szkoły podstawowej (53% odpowiedzi). 80% badanych kobiet spotkało na swej drodze edukacyjnej „idealnego pedagoga”. Na znaczący wpływ nauczyciela na biografię edukacyjną badanych kobiet wskazało 40% ankietowanych. 53% mówi o średnim wpływie.

Badane kobiety nie potrafią jednoznacznie wskazać na czynnik determinujący ich do podjęcia kształcenia po latach przerwy w edukacji. W odpowiedziach przejawia się splot wieloaspektowych czynników. W większości przypadkach dominują czynniki podmiotowe, ale równie ważne są czynniki społeczno–kulturowe.

Edukację uniwersytecką badane kobiety wiążą z planami i nadziejami na lepszą przyszłość. Nie traktują studiów jako kolejnego epizodu w życiu, ale jako okres wyjątkowy, charakteryzujący się bogactwem wpływów przekazanych w środowisku edukacyjnym.

Jako motywy determinujące podjęcie edukacji uniwersyteckiej respondentki wymieniały m.in.:

- chęć zdobycia nowej wiedzy i nauczania się czegoś ciekawego;
- chęć rozwoju i poszerzenia swoich „horyzontów”;
- chęć sprawdzenia się i zmiany swojego życia;
- oderwanie się od monotonii dnia codziennego;
- podjęcie pracy w wymarzonej zawodzie;

³⁷³ E. Sujak, *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992, s. 193.

- wykorzystanie zdobytej wiedzy w pracy zawodowej;
- uzupełnienie wiedzy praktycznej wiedzą teoretyczną;
- uzyskanie pewnego statusu społecznego;
- osiągnięcie określonej pozycji społecznej;
- chęć zdobycia wykształcenia wyższego.

Czasami w podjęciu decyzji były pomocne osoby z życia prywatnego moich rozmówczyń. Jako przykład posłużę się postacią **Katarzyny** i wspierającego wpływu jej męża. **Alicja** wspomina przyjaciela, motywującego ją do wzbogacenia swojego życia poprzez edukację.

Badania ankietowe uzupełniają listę determinantów wpływających na kobiety, podejmujące edukację po latach przerwy. Wśród nich znajdują się: własne przekonania i preferencje kobiet, chęć podniesienia własnej samooceny, zainteresowania, korzyści płynące z procesu edukacyjnego.

Respondentki wywiadu za wyjątkiem **Małgorzaty**, którą władze zakonne wysłały na studia, same podjęły decyzję o kontynuacji kształcenia. O indywidualnej decyzji powrotu do edukacji mówi 80% ankietowanych kobiet.

Rozpatrując determinanty wpływające na kobiety, podejmujące edukację uniwersytecką uznałam, iż należy zwrócić uwagę na stosunek do nauki szkolnej samych badanych. Interesował mnie początkowy etap nauki, poprzez wszystkie szczeble edukacji aż do rozpoczęcia studiów wyższych. Wszystkie rozmówczynie wywiadu, (poza **Alicją**, u której ujawniał się niekorzystny wpływ mamy) przyznały, że od początku doceniały wartość edukacji i nie potrzebowały specjalnej zachęty do nauki. Na wartość priorytetową nauki postawiło 30% ankietowanych kobiet. Mniej optymistyczne jest zestawienie procentowe wskazujące, że, aż 37% respondentek na wcześniejszych etapach edukacji przykładło się tylko do klasówek.

Kolejną kwestią na którą zwróciłam uwagę w badaniach jest aspekt wykształcenia rodziców badanych kobiet. Pojawia się ciekawy wniosek, nie potwierdzający tendencji do powielania wykształcenia rodziców. Tylko 12% rodziców moich respondentek posiadało wykształcenie wyższe. Pozostałe wskazały na różne poziomy wykształcenia rodziców, od podstawowego do średniego.

1.5. JAKĄ AKTYWNOŚĆ BADANE KOBIETY PODEJMOWAŁY LUB PLANUJĄ W PRZYSZŁOŚCI?

Zarówno respondentki wywiadu jak i ankiety w przeważającej części były osobami bardzo aktywnymi na wcześniejszych szczeblach edukacji instytucjonalnej. Udzielały się na rzecz szkoły, jak również w działalności pozaszkolnej. 63% ankietowanych kobiet przyznało zaangażowanie w działalność szkolną, a w pozaszkolną 57%. Uczestniczki wywiadu często były zuchami, a później harcerzami. Brały udział w licznych akademiach i uroczystościach organizowanych w szkole. Nie stroniły od olimpiad sportowych. **Joanna i Małgorzata** bardzo dużo czytały książek. Udzielały się społecznie na rzecz biblioteki. Dostawały też nagrody za najlepsze czytelnictwo w szkole.

Podczas przerwy edukacyjnej **Katarzyna, Joanna i Małgorzata** podejmowały różnorodne formy samokształcenia. Katarzyna uczestniczyła w kursach językowych i dobrowolnie poszerzała swoje kompetencje związane z wykonywaną pracą w działalności kulturalnej. Badania sondażowe również potwierdziły samokształcenie kobiet podczas przerwy edukacyjnej.

Wszystkie moje rozmówczynie w chwili badania były osobami aktywnymi zawodowo. Każda realizowała się w pracy, która z jakiegoś powodu dawała badanym kobietom satysfakcję. **Alicja, Joanna, Katarzyna i Małgorzata** przyszłość wiązały z wybranym kierunkiem studiów. **Aldona** również marzyła o pracy zgodnej z wykształceniem wyższym, ale stabilizacja i satysfakcja finansowa w aktualnej pracy nie motywują ją do poszukiwania innej.

97% respondentek badania ankietowego było osobami aktywnymi zawodowo. 80% bierze udział w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy.

1.6. JAKIE WARTOŚCI ODNAJDUJĄ BADANE KOBIETY W EDUKACJI?

Etap szkoły wyższej jest dla moich respondentek okresem, cechującym wczesną i średnią dorosłość, wpływającą na jakość uczestnictwa w procesie edukacyjnym.

Kobiety świadomie podejmując edukację po latach przerwy potrafią dostrzec wartość i korzyść wypływającą z kształcenia. Podejście kobiet do edukacji znajduje odzwierciedlenie w uzyskiwanych ocenach na studiach. Wykazanie korelacji ocen uniwersyteckich z ocenami uzyskiwanymi na wcześniejszych etapach edukacji będzie możliwe, dzięki przeanalizowaniu poszczególnych biografii w tym aspekcie. **Katarzyna, Joanna, Małgorzata i Aldona** w szkole podstawowej otrzymywały same oceny bardzo dobre. Na koniec roku szkolnego dostawały świadectwo z czerwonym

paskiem. Tendencję tę na etapie szkoły średniej utrzymała tylko Małgorzata. Ona też, jako jedyna uzyskała oceny bardzo dobre na egzaminie maturalnym. U Katarzyny, Joanny i Aldony szkoła średnia wniosła urozmaicenie ocen. Pojawiały się oceny dobre i dostateczne. Podobnie było na maturze. W związku z tym, oceny te nie były do końca satysfakcjonujące dla moich rozmówczyń. Biorąc pod uwagę wysoki poziom nauczania w liceum u Katarzyny uzyskane oceny maturalne mogą być zadawalające. Inaczej wyglądała sytuacja u **Alicji**, która jak wspominałam wcześniej nie potrafiła się efektywnie uczyć. Czas poświęcony na naukę był nieadekwatny do uzyskiwanych ocen. Negatywny wpływ mamy niekorzystnie wpłynął na edukację respondentki, a co za tym idzie na uzyskiwane oceny. Dopiero na studiach wyższych otrzymywała oceny bardzo dobre, w mniejszym stopniu dobre. Wszystkie moje rozmówczynie w indeksach mają oceny bardzo dobre i dobre. Średnia z każdego semestru była wysoka. W związku z czym otrzymywały stypendium za wysokie wyniki w nauce.

Badania ankietowe wykazały, że 63% respondentek nie jest usatysfakcjonowanych z uzyskach ocen maturalnych. 80% dostrzega rozbieżność w ocenach uzyskiwanych na wcześniejszych etapach edukacji na korzyść ocen osiągniętych na studiach.

Ciekawym zjawiskiem są wyniki ukazujące, iż 72% badanych kobiet na etapie edukacji uniwersyteckiej otrzymuje oceny bardzo dobre.

Korzyść z podjętej edukacji uwidacznia się w wielowymiarowym repertuarze zbioru doświadczeń jednostki, do których możemy zaliczyć m.in. możliwość uczestniczenia w grupie, poszerzenie swojej wiedzy, wewnętrzne spełnienie, odskocznię od dnia codziennego, na rekompensacie nierealizowanych wcześniej marzeń zakończywszy.

W zebranym materiale badawczym na etapie szkoły wyższej wyłania się pewna tendencja:

- ✚ uczennice słabe stają się dobrymi i bardzo dobrymi studentkami;
- ✚ uczennice dobre stają się bardzo dobrymi studentkami;
- ✚ uczennice bardzo dobre podtrzymują oceny z wcześniejszych etapów edukacji.

Ciekawą kwestią jest fakt, że w żadnym przypadku biografii nie pojawia się tendencja odwrotna. Na etapie studiów wyższych nie występuje u moich respondentek pogorszenie wyników w nauce.

Edukacja w opinii badanych kobiet pozytywnie oddziałuje na wszystkie dziedziny życia. Jest narzędziem samopoznania i autokreacji. Umożliwia realizację

marzeń, zmieniając je na lepsze. Wartość edukacji w odbiorze respondentek uszczegółowiłam w rozdz. III, podr.7.2.

Respondentki zgodnie przyznają, że wraz wiekiem zmienia się percepcja na edukację, uwidoczniając korelację w osiąganiu lepszych wyników w nauce. Jak powiedziała Agnieszka „*wiek zobowiązuje*”.

Odpowiedzi na powyższe pytania szczegółowe umożliwiły mi uzyskanie odpowiedzi na pytanie główne prezentowanej pracy, które brzmiało:

JAKA JEST BIOGRAFIA EDUKACYJNA I ZWIĄZANA Z NIĄ MOTYWACJA KOBIET, PODEJMUJĄCYCH KSZTAŁCENIE PO PRZERWIE EDUKACYJNEJ?

Wnioski z badań, będące podsumowaniem problemu głównego przedstawiam w kolejnym punkcie.

2. WNIOSKI I POSTULATY

Analiza teoretyczna zawarta w pierwszym rozdziale prezentowanej pracy teoretyczno-badawczej, oraz interpretacja materiału badawczego pozwoliły na sformułowanie kilku końcowych wniosków.

Stereotypy płciowe sugestywnie potwierdzają znaczenie płci w funkcjonowaniu na różnych obszarach życia społecznego. Według Agnieszki Gromkowskiej–Melosik zawężają one życiowe wybory kobiet, ale obserwowalna jest pozytywna zmiana społeczna w tym aspekcie³⁷⁴.

Stereotypowe modele kobiecości, niejednokrotnie oddziałują na zachowania i wybory kobiet, ale istotną kwestią jest możliwość wyboru. Wspominana powyżej autorka³⁷⁵, zwraca uwagę na dwa typy kobiet:

- ✓ **kobiety, potwierdzające tradycyjną wersję kobiecej tożsamości;**
- ✓ **oraz alternatywę pierwszego typu – kobietę wyemancypowaną³⁷⁶.**

³⁷⁴ A. Gromkowska–Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 490.

³⁷⁵ Tamże, s. 491.

³⁷⁶ Tamże, s. 491.

Moje respondentki reprezentują drugi typ kobiecości.

Współczesna, wyemancypowana kobieta potrafi przełamywać funkcjonujący w społeczeństwie polskim stereotyp „Matki – Polki”. Nie boi się stanąć w opozycji do panujących wzorów kulturowych. W związku z tym, ma znacznie większe możliwości kreowania swojej edukacyjnej i zawodowej biografii, gdyż rzeczywistości wyboru jest więcej³⁷⁷. Potwierdza to literatura zaprezentowana w I rozdziale, ukazująca jak zmieniała się pozycja kobiety w ciągu ostatnich dekad, oraz wyniki badań zaprezentowane w pracy.

Kobiety, żyjące w czasach społeczeństw patriarchalnych nie miały takiego wyboru. Konserwatywne, tradycyjne wzory zachowania wymuszały podporządkowanie się wyznaczonej drodze postępowania. Powielanie w obecnych czasach schematów patriarchalnych, według Agnieszki Gromkowskiej-Melosik przyczynia się do reprodukcji społeczeństwa patriarchalnego. Alternatywą jak wspominałam powyżej jest kobieta wyemancypowana³⁷⁸. Emancypacja docierająca na poziom świadomości kobiet umożliwia stopniową eliminację stereotypów³⁷⁹.

W dobie transformacji ustrojowych zauważalne są zmniejszające się ograniczenia strukturalne w dostępie kobiet do różnych form aktywności. W takiej sytuacji zasadnym jest rozbudzanie aspiracji edukacyjno-zawodowych kobiet.

Edukacja w opinii badanych kobiet jest w głównej mierze wartością autoteliczną. Pojawiają się też opinie, gdzie edukacja ma wymiar instrumentalny, służący jako środek do osiągnięcia zamierzonego celu. Często tym celem jest praca zawodowa, gwarantująca według moich respondentek określoną pozycję społeczną.

W związku z powyższym uwarunkowania kontynuacji kształcenia przez kobiety po latach przerwy rozpatrywałam w podmiotowych i społeczno-kulturowych kontekstach, gdyż różnorodne wpływy często modyfikują plany i dążenia jednostki. Przeprowadzone badania egzemplifikują wpływ czynników społeczno-kulturowych w postaci dążenia kobiet do uzyskania „określonej” pozycji społecznej i statusu społecznego.

Kobiety z różnych powodów odraczają edukację. Podjęcie kształcenia po latach przerwy związane jest, jak możemy przypuszczać z wewnętrznym dojrzewaniem i zmianą fazy życia rodzinnego. Dzieci badanych kobiet nie wymagały całodobowej

³⁷⁷ Tamże, s. 491.

³⁷⁸ Tamże, s. 489.

³⁷⁹ Tamże, s. 491.

opieki, gdyż opóźnione kształcenie umożliwiło respondentkom pierwszoplanowe traktowanie macierzyństwa w początkowych fazach rozwojowych dzieci. Wewnętrzne poczucie spełnienia swej kobiecości w sferze prywatnej ułatwia kobiecie podjęcie decyzji. Nowa aktywność może być powodem konfliktu ról, który współczesne kobiety motywuje do przekraczania dotąd nieznanych możliwości. Kobieta, doceniająca wartość edukacji w obliczu przeszkód i trudności dnia codziennego dąży do samopoznania, nadając pewnym sytuacjom czy zdarzeniom znaczenie osobiste. Respondentki podejmują kroki edukacyjne dla samej przyjemności uczenia się i chęci zaspokajania swojej ciekawości, kreując w ten sposób swoje życie³⁸⁰.

Przeprowadzone badania jak również literatura ukazują, że naszą codzienność tworzą interakcje z innymi ludźmi, determinując życiową wędrówkę³⁸¹. Poprzez interakcję jednostki z otoczeniem następuje jej indywidualny rozwój.

Wpływ osób trzecich w kreowaniu biografii edukacyjnej może być wspierający, budujący jak również utrudniający. Prezentowane wyniki badań w rozdziale III ukazały wieloaspektowe oddziaływania osób znaczących w życiu badanych kobiet.

Znany, polski socjolog Florian Znaniecki rozpatrując typy oddziaływania człowieka na człowieka zwraca uwagę na zjawisko tzw. **osobistego promieniowania**³⁸², które może mieć miejsce w bezpośrednim kontakcie z drugą osobą, bądź wpływać w sposób pośredni. Najsilniejsze promieniowanie, jak możemy przypuszczać ma miejsce przy styczności osobistej z taką osobą. Nie należy pominąć wpływu człowieka na człowieka poprzez pismo, druk. Najbardziej wymownym przykładem oddziaływania człowieka na człowieka jest małżeństwo Wałęsów. Posłużyłam się tym przykładem, aby podkreślić determinującą siłę osoby znaczącej. Danuta Wałęsa w autobiograficznej książce „*Marzenia i tajemnice*”³⁸³ opisuje swoje życie, które całkowicie zdeterminowane było decyzjami podjętymi przez męża. W opinii autorki to „największe studia to życie”³⁸⁴.

Współczesne kobiety, jak potwierdziły moje badania posiadają coraz większą władzę w zakresie kreowania własnej tożsamości i biografii. Są niezależnymi

³⁸⁰ E. Mazurek, *Kariera zawodowa...* op.cit., s. 159.

³⁸¹ M. Sulik, *Kobiety...* op.cit., s. 168.

³⁸² Za F. Znanieckim, w: M. Sulik, *Kobiety...* op.cit., s. 127.

³⁸³ Zob. D. Wałęsa, *Marzenia i tajemnice*, Kraków 2011.

³⁸⁴ Tamże, s. 12.

bohaterkami swojego życia, potrafiącymi walczyć o swoje prawa i dążyć do zrealizowania marzeń³⁸⁵.

Prezentowana praca nie wyczerpuje problematyki związanej z funkcjonowaniem, oraz uwarunkowania uczestnictwa kobiet na poszczególnych szczeblach edukacji instytucjonalnej.

Rozważania podjęte w tym opracowaniu skłaniają do refleksji nad biografią edukacyjną współczesnych kobiet, których pozycja w ostatnich kilkunastu latach mocno ewaluowała. Społeczeństwo polskie może szczycić się gronem wykształconych kobiet, mających świadomość własnych umiejętności i kompetencji.

Społeczeństwo otwarte i wysokorozwinięte powinno promować kobiety, dążące do autonomii oraz inwestować w ich rozwój. Wartość tych kobiet w nauce jest nie do przecenienia.

Sentencją kończącą rozważania na temat edukacji kobiet niech będą słowa:

„Nauka jest obecnie przedsięwzięciem kooperacyjnym i ogólnospołecznym. Wynoszona jest do rzędu czynników decydujących o rozwoju ludzkości i świata, o losach krajów i narodów w XXI wieku”³⁸⁶.

³⁸⁵ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja...*op.cit., s. 492.

³⁸⁶ M. Sulik, *Kobiety...*op.cit., s. 187, powołuje się na *Zbiór zasad i wytycznych. Dobre obyczaje w nauce*.

BIBLIOGRAFIA:

Pozycje zwarte:

1. Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno - kulturowy*, Kraków 2002.
2. Agaciński S., *Polityka płci*, przeł. M. Falski, Warszawa 2000.
3. Arcimowicz K., *Obraz mężczyzny w polskich mediach. Prawda. Fałsz. Stereotyp*, Gdańsk 2003.
4. Badinter E., *Historia miłości macierzyńskiej*, przeł. K. Choiński, Warszawa 1998.
5. Bartosz B., *Wymiary kobiecości i męskości. Od psychobiologii do kultury*, Warszawa 2011.
6. Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
7. Bayd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz, A. Wojciechowski, Poznań 2008.
8. Brannon L., *Psychologia rodzaju*, tłum. M. Kacmajor, Gdańsk 2002.
9. Chrzastowska M., *Powołanie i zaangażowanie. Prawa człowieka. Feminizm. Chrześcijaństwo*, Poznań 2005.
10. Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.
11. *Edukacja ku wartościom*, pod red. A. Szerląg, Kraków 2004.
12. *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, pod red. T. Aleksandra, T.1., (Materiały z I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego – Kraków, 23-24 czerwca 2009), Kraków 2010.
13. *Edukacja wobec zmiany społecznej*, pod red. J. Brzezińskiego i L. Witkowskiego, Poznań- Toruń 1994.
14. *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, pod red. D. Lalak i T. Pilcha, Warszawa 1999.
15. *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*, pod red. T. Pilcha T. 1, Warszawa 2003.
16. *Encyklopedia pedagogiczna XXI w*, pod red. T. Pilcha T. VI, Warszawa 2007.
17. *Encyklopedia pedagogiczna*, pod red. W. Pomykało, wyd.1, Warszawa 1997.
18. *Encyklopedia powszechna*, pod red. A. Nowaka, wyd. II, uzupełn. i uakt., Kraków 2001.
19. Fuszara M., *Kobiety w polityce*, Warszawa 2006.

20. *Godność człowieka i rodziny*, pod red. ks. W. Nowaka i ks. M. Tunkiewicza, Olsztyn 2007.
21. Graff A., *Świat bez kobiet. Płeć w polskim życiu publicznym*, Warszawa 2008.
22. Gromkowska - Melosik A. i Gmerek T., *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Kraków 2008.
23. Gromkowska – Melosik A., *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet*, Kraków 2011.
24. Hannam J., *Feminizm*, przeł. A. Kaflńska, Poznań 2010.
25. *Humanistyka i płeć. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii*, pod red. J. Miluskiej, E. Pakszysz, Poznań 1995.
26. Inglehart R., Norris P., *Wzbierająca fala*, przeł. B. Hellmann, Warszawa 2009.
27. *Innego końca świata nie będzie*, z Barbarą Skargą rozmawiają K. Janowska i P. Mucharski, Kraków 2007.
28. Kaschak E., *Nowa psychologia kobiety, podejście feministyczne*, Gdańsk 2001.
29. *Kobieta w kulturze - kultura w kobiecie. Studia interdyscyplinarne*, pod red. A. Chybickiej i M. Kaźmierczak, Kraków 2006.
30. *Kobiety a edukacja dorosłych. Materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej*, 15 maja 2000 r, pod red. E.A. Wesołowskiej, Warszawa 2001.
31. *Kobiety w Polsce na przełomie wieków. Nowy kontakt płci?*, pod red. M. Fuszary, Warszawa 2002.
32. Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Warszawa 2000.
33. Kopciewicz L., *Polityka kobiecości jak pedagogika różnic*, Kraków 2003.
34. Kopciewicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem z teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007.
35. Kozielecki J., *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*, Warszawa 2004.
36. Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
37. Kvale S., *Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, pod red. S. Zabielskiego, przekł. I. Białystok 2004.
38. Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2000.
39. Maciarz A., *Macierzyństwo w kontekście zmian społecznych*, Warszawa 2004.
40. Majewska - Kafarowska A., *Narracje biograficzne a poczucie tożsamości kobiet*, Katowice 2010.
41. Malicka M., *Bycie sobą jako ideał*, Warszawa 2002.

42. *Mały Słownik Języka Polskiego*, pod red. E. Sobol, wyd. zmien. i popr., Warszawa 1993.
43. Mandal E., *Kobiecość i męskość. Popularne opinie a badania naukowe*, Warszawa 2003.
44. Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Warszawa 2006.
45. Maszke A.W., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Rzeszów 2008.
46. Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*, Poznań – Toruń 1996.
47. Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996.
48. *Miłość wierność i uczciwość na rozstajach współczesności. Kształty rodziny współczesnej*, pod red. W. Muszyńskiego i E. Sikory, Toruń 2008.
49. Moskowitz G.B., *Zrozumieć siebie i innych. Psychologia poznania społecznego. Psychologia XXI wieku*, Gdańsk 2009.
50. Nowak A., Wójcik M., *Kobieta w rodzinie w II Rzeczypospolitej i współcześnie. Zagadnienia filozoficzne, społeczne- edukacyjne i prawne*, Katowice 2000.
51. *Obecność kobiet i problematyki kobiecej w refleksji andragogów i pedagogów społecznych*, pod red. E. Górnikowskiej - Zwolak i M. Wójcickiej, Mysłowice 2010.
52. *Odmiany myślenia o edukacji*, pod red. J. Rutkowiaka, Kraków 1995.
53. Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd.10. uzupeł. i popr., Warszawa 2007.
54. Ostroch J., *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn 2004..
55. Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk 2006.
56. Palka S., *Pedagogika w stanie tworzenia. Kontynuacje*, Kraków 2003.
57. *Pedagogika społeczna*, pod red. T. Pilcha i L. Lepalczyka, Warszawa 1995.
58. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, T.1, Warszawa 2003.
59. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, wyd. III, popr. i rozsz., Warszawa 2010.
60. Plopa M., *Psychologia rodziny: teoria i badania*, Kraków 2005.
61. Pospiszyl K., *Psychologia kobiety*. Warszawa 1992.
62. *Problematyka kobiet na świecie*, pod red. E. H. Oleksy, Łódź 1996.
63. Prucha J., *Pedagogika porównawcza*, Warszawa 2004.
64. *Przemiany orientacji życiowych kobiet zamężnych. Studium socjologiczne*, pod red. A. Wachowiak, Poznań 2002.

65. Przyszczykowski K., E. Solarczyk – Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Koszalin 1995.
66. *Psychologia małych i wielkich narracji*, pod red. M. Straś- Romanowskiej, B. Bartosz, M. Żurko, Warszawa 2010.
67. *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, T. 2, pod red. B. Harwas – Napierały i J. Trempały, Warszawa 2002.
68. *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, pod red. M. Przetacznik-Gierowskiej, Warszawa 2003.
69. Silverman D., *Prowadzenie badań jakościowych*, Warszawa 2010.
70. Skibińska E., *Mikroświaty kobiet. Relacje autobiograficzne*, Warszawa 2006.
71. *Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaj, T. 1, Warszawa 2001.
72. Strykowska M., *Psychologiczne mechanizmy zawodowego funkcjonowania kobiet*, Poznań 1992.
73. Sujak R., *Rozważania o ludzkim rozwoju*, Kraków 1992.
74. Sulik M., *Kobiety w nauce. Podmiotowe i społeczno- kulturowe uwarunkowania*. Katowice 2010.
75. *Szklany sufit. Bariery i ograniczenia kobiet*, pod red. A. Titkow, Warszawa 2003
76. Ślęczka K., *Feminizm. Ideologie i koncepcje społeczne współczesnego feminizmu*, Katowice 1999.
77. Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Sopot 2010.
78. *Słownik współczesnego języka polskiego*, pod red. B. Dunaj, Warszawa 2001.
79. Środa M., *Kobiety i władza*, Warszawa 2010.
80. Titkow A., *Tożsamość polskich kobiet. Ciągłość, zmiana, konteksty*, Warszawa 2007.
81. Uliński M., *Kobieta i mężczyzna. Dzieje refleksji filozoficzno-społecznej*, Kraków 2001.
82. Wałęsa Danuta, *Marzenia i tajemnice*, Kraków 2011.
83. Wawrzyniak K., *Problem samowychowania w polskiej pedagogice katolickiej. (Od Encykliki „Divini Illius Magistri” do Soboru Watykańskiego II)*, Bydgoszcz - Nowy Sącz 2002.
84. *Wielka Encyklopedia Świata* – Oxford, Tom III, Warszawa 2003.

85. Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność, Namietność, Zobowiązanie*, Gdańsk 2010.
86. *Wokół problemów tożsamości*, pod red. A. Jawłowskiej, Warszawa 2001.
87. *Wokół problemów zawodowego równouprawnienia kobiet i mężczyzn*, pod red. R. Siemieńskiej, Warszawa 1997.
88. *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych*, pod red. T. Aleksandra, Kraków 1996.

Czasopisma naukowe:

1. Aleksander T., *Stan współczesnej refleksji andragogicznej w Polsce (lata 1995-2004)*, Edukacja Ustawiczna, 2004.
2. Dolatowska M., *Motywacja osób dorosłych do podejmowania kształcenia ze szczególnym uwzględnieniem kobiet jako grupy defaworyzowanej*, Edukacja Dorosłych, 2006, nr. 4.
3. Kargul J., *Życie rodzinne jako obszar edukacji dorosłych*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 1998, nr 4.
4. Maynard M., *Feministyczne badania socjologiczne*, tłum. K. Jaskólska-Węgierek, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1995.
5. Mazurek E., *Kariera zawodowa i aktywność edukacyjna jako szansa samorealizacji współczesnej kobiety*, Rocznik Andragogiczny, 2007.
6. Mejza H., *Sztuka motywowania*, Edukacja i Dialog, 2002, nr. 4.
7. Merril B., przeł. M. Machniewski. *Płeć, edukacja i uczenie się*, „Teraźniejszość - Człowiek- Edukacja”, 2003, nr 1.
8. Nałaskowski A., *Pedagogika w wirówce płci - od mądrości Biblii do dramatu Lolity*, Teraźniejszość- Człowiek- Edukacja, 1999, nr 3.
9. Neumann M. K., *Ile w dorosłym z dziecka?* , „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 4.
10. Oleksiak E., *Być kobietą, być kobietą...- Fajna sprawa? Pozycja kobiet artystek w edukacji*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr 4.
11. Orlińska K., *Czynniki motywacji edukacyjnej dorosłych*, Edukacja Dorosłych, 2002, nr 2/3.
12. Orzechowska L., *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, „Dyrektor Szkoły”, 2009, nr. 9.
13. Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości. O koncepcji badań Fritza Schutze*, „Studia Socjologiczne”1989, nr 4.

14. M. Taracha, *Motywacja*, „Remedium”, 2002, nr 2.
15. Teusz G., *Logika konstruowania biografii w wywiadzie narracyjnym*, „Teraźniejszość- Człowiek- Edukacja”, 2002, nr 4.
16. Zawal J., *Edukacja kobiet wczoraj i dziś*, „Edukacja Dorosłych”, 2006, nr. 4.

Artykuły w prasie:

1. Pawłowska- Salińska K., *Matka Polka jest wkurzona*, „Gazeta Wyborcza”, 26 - 27.05.2012.
2. Siemieńska R., *Kobiety III RP- miejsce na stracie*, „Rzeczpospolita Magazyn” 1999, nr 3.
3. Środa M., *Kobieta- gorsza płęć?*, „Gazeta Wyborcza”, 2008, nr. 10.
4. Żuchowicz M. i Świerczyński M., *Prawie tysiąc dzieci czeka na miejsce w przedszkolu*, „Gazeta Wyborcza”, 15.06. 2010.

SPIS WYKRESÓW:

Wykres 1. Procentowe zestawienie postaw rodziców wobec edukacji badanych kobiet.....	74
Wykres 2. Procentowe zestawianie dotyczące wyboru szkoły średniej przez badane kobiety.....	76
Wykres 3. Procentowe zestawienie, dotyczące motywacji badanych kobiet w wyborze szkoły średniej.....	77
Wykres 4. Zestawianie procentowe etapów edukacji, mających wymiar szczególny w opinii badanych.....	78
Wykres 5. Procentowe zestawienie najmniej przyjemnych etapów edukacji według respondentek.....	78
Wykres 6. Atmosfera w szkołach w opinii badanych kobiet.....	80
Wykres 7. Zestawianie wpływu studiów wyższych na życie respondentek.....	83
Wykres 8. Indeks percepcji kobiet na zdobytą dotychczas wiedzę.....	84
Wykres 9. Procentowe zestawianie dotyczące wzrostu samooceny w opinii badanych kobiet.....	84
Wykres 10. Kontakt respondentek z osobami studiującymi.....	86
Wykres 11. Przyczyny przerwy edukacyjnej u respondentek.....	88
Wykres 12. Przedziały czasowe przerwy edukacyjnej u respondentek.....	89
Wykres 13. Stosunek rodziny badanych kobiet do podjętej edukacji.....	90
Wykres 14. Obawy badanych kobiet w kwestii podjętej decyzji o kontynuacji kształcenia.....	91
Wykres 15. Procentowe zestawienie opinii badanych kobiet w trudność wdrożenia się w ponowną edukację.....	92
Wykres 16. Indeks czynników utrudniające wdrożenie się kobiet w aktywność uniwersytecką.....	93
Wykres 17. Opinia badanych kobiet w kwestii pojawienia się na drodze edukacyjnej „ideału pedagoga”.....	96
Wykres 18. „Ideał pedagoga” na poszczególnych etapach edukacji badanych kobiet.....	96
Wykres 19. Wpływ „idealnego pedagoga” na przebieg biografii edukacyjnej respondentek.....	97

Wykres 20. Motywacyjna rola rodziców w stosunku do wyników szkolnych respondentek.....	99
Wykres 21. Stosunek respondentek do nauki szkolnej.....	100
Wykres 22. Determinanty mające wpływ na podjęcie decyzji o ponownej edukacji przez badane kobiety.....	101
Wykres 23. Zestawienie procentowe osób przyczyniających się do podjęcia studiów wyższych przez respondentki	102
Wykres 24. Aktywność szkolna respondentek.....	104
Wykres 25. Procentowe zestawianie aktywności pozaszkolnej badanych kobiet.....	105
Wykres 26. Samokształcenie respondentek podczas przerwy edukacyjnej.....	105
Wykres 27. Procentowe zestawianie aktywności zawodowej badanych kobiet.....	107
Wykres 28. Aktywność szkoleniowa respondentek.....	107
Wykres 29. Satysfakcja badanych kobiet z ocen maturalnych.....	110
Wykres 30. Procentowe zestawienie skali ocen uzyskiwanych na studiach przez badane kobiety.....	110
Wykres 31. Percepcja badanych kobiet na korelację uzyskiwanych ocen z wcześniejszych etapów.....	111
Wykres 32. Percepcja badanych kobiet na korzyści wypływające z nauki.....	112

ANEKS

Wzór kwestionariusza ankiety

Krakowska Akademia
im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

Zwracam się do Pani z prośbą o podzielenie się opinią na temat własnej biografii edukacyjnej oraz determinantów wpływających na jej przebieg.

Niniejsza ankieta służy zebraniu materiału badawczego do pracy dyplomowej.

Uprzejmie proszę o udzielenie szczerych i rzetelnych odpowiedzi na wszystkie pytania.

Ankieta jest anonimowa, a jej wyniki posłużą jedynie badaniom naukowym.

Pytania są jednokrotnego i wielokrotnego wyboru. Pytania z kafeterią uzupełniłam informacją: *Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi.* W ankiecie znajduje się również jedno pytanie otwarte.

Dziękuję za udział w badaniach.

Część I

(okres edukacji instytucjonalnej do ukończenia szkoły średniej)

- 1. Który etap edukacji instytucjonalnej określiłabyś jako szczególny w swoim życiu?**
 - a) przedszkolny
 - b) szkoły podstawowej
 - c) szkoły średniej
 - d) studiów wyższych

- 2. Który etap edukacji instytucjonalnej wspominasz jako najmniej przyjemny?**
 - a) przedszkolny
 - b) szkoły podstawowej
 - c) szkoły średniej
 - d) studiów wyższych

- 3. Jaki był wpływ rodziców w motywowaniu cię do osiągnięcia lepszych wyników w nauce?**
 - a) duży

- b) średni
- c) znikomy
- d) żaden

4. Jak określiłabyś postawę rodziców wobec twojej edukacji?

- a) ich ambicje przerosły moje możliwości
- b) wytyczyli mi ściśle określony wzorzec postępowania
- c) umiejętnie rozbudzali moją motywację do nauki
- d) nie interesowali się moimi ocenami
- e) inaczej,
jak?.....

5. Jaki był twój stosunek do nauki szkolnej?

- a) zawsze była dla mnie priorytetem
- b) uczyłam się aby sprostać wymaganiom rodziców
- c) przykładałam się tylko do klasówek
- d) koniec semestrów był dla mnie motywacją do poprawy ocen
- e) w ogóle nie przykładałam się do nauki
- f) inny,
jaki?.....

6. Czy realizowałaś swoje zainteresowania w działalności pozaszkolnej?

- a) tak
- b) nie

7. Czy byłaś aktywna w udzielaniu się na rzecz szkoły?

- a) tak
- b) nie

8. Jak określiłabyś atmosferę jaka panowała w szkołach do których uczęszczałaś?

- a) pozytywna
- b) raczej pozytywna
- c) negatywna
- d) raczej negatywna
- e) w różnych szkołach bywało różnie

9. Czy spotkałaś na swojej drodze edukacyjnej nauczyciela, który reprezentowałby tzw. „ideal pedagoga”?

(Jeśli zaznaczysz odpowiedź inną niż a- przejdź do pytania 12)

- a) tak
- b) nie
- c) nie pamiętam

10. Na którym etapie edukacji spotkałaś takiego nauczyciela?

- a) w okresie przedszkolnym
- b) w okresie szkoły podstawowej
- c) w okresie szkoły średniej
- d) dopiero na studiach

11. Jaki wpływ miał ten nauczyciel na przebieg twojej biografii edukacyjnej?

- a) znaczący
- b) średni
- c) nikły
- d) żaden

12. Jak z perspektywy czasowej oceniasz pozyskaną wiedzę? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) poziom uzyskanej wiedzy jest dla mnie satysfakcjonujący
- b) ciągle mam niedosyt co do zdobytej wiedzy
- c) widzę duże braki w kompetencjach i kwalifikacjach niektórych nauczycieli
- d) inaczej, jak?.....

13. Kto przyczynił się do wyboru przez ciebie szkoły średniej? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) rodzice
- zwłaszcza mama
- zwłaszcza tata
- b) rodzeństwo
- c) koleżanki i koledzy
- d) nauczyciel
- e) sama podjęłam tą decyzję
- f) inny,
kto?.....

14. Co sprawiło, że wybrałaś ten typ szkoły? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) zainteresowania i zamiłowania
- b) moja motywacja
- c) moda na tą szkołę
- d) środki masowego przekazu
- e) sugestie innych osób
- f) inne,
jakie?.....

15. Czy wyniki maturalne są dla ciebie satysfakcjonujące?

- a) tak
- b) nie
- c) nie zastanawiałam się nad tym

Część II

(okres po ukończeniu szkoły średniej aż do chwili obecnej)

16. Czy jesteś osobą aktywną zawodowo?

- a) tak
- b) nie

17. Czy bierzesz udział w szkoleniach organizowanych przez zakład pracy?

- c) tak
- d) nie
- pracodawca nie organizuje takich szkoleń
- nie mam ochoty na dodatkową naukę
- nie mam czasu na szkolenia
- inne,
dlaczego?.....
- .

18. Jak długa trwała twoja przerwa edukacyjna po szkole średniej? (dotyczy przerwy instytucjonalnej)

- a) poniżej 5 lat
- b) powyżej 5 lat
- c) dłuższa niż 10 lat
- d) zawiera się w przedziale 15-20 lat
- e) powyżej 20 lat

19. Czy podczas przerwy edukacyjnej podejmowałeś samokształcenie?

- a) tak (jeśli tak to jakie?)
- kursy
- szkolenia
- inne, jakie?.....
- b) nie

20. Czym spowodowana była przerwa edukacyjna? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) sytuacją rodzinną
- b) barierami natury finansowej
- c) brakiem motywacji
- d) negatywnymi, wcześniejszymi doświadczeniami szkolnymi

- e) czynnikami niezależnymi ode mnie
- f) inne,
jakie?.....

21. Co zdecydowało, że podjęłaś naukę po latach przerwy? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) moje zainteresowania
- b) osobiste przekonania i preferencje
- c) chęć podniesienia własnej samooceny i wartości
- d) chęć sprawdzenia się
- e) chęć ucieczki od monotonii życia codziennego
- f) wpływ determinantów społeczno- kulturowych
- g) zagrożenie zwolnieniem z pracy
- h) zmiana zawodu
- i) chęć podwyższenia statusu społecznego
- j) korzyści płynące z procesu edukacyjnego
- k) traumatyczne przeżycie
- l) inne,
jakie?.....

22. Kto przyczynił się do podjęcia przez ciebie studiów wyższych?

- a) osoba znacząca w moim życiu
- b) sama podjęłam taką decyzję
- c) rodzina
- d) znajomi, przyjaciele
- e) koleżanka z pracy
- f) mój pracodawca
- g) inny,
kto?.....

23. Jak rodzina zareagowała na wiadomość o podjęciu przez ciebie dalszej edukacji?

- a) wspierała mnie w mojej decyzji
- b) okazała niezadowolenie
- c) próbowała odwieść mnie od tej decyzji
- d) było jej to obojętne
- e) inne,
jakie?.....

24. Co było najtrudniejsze dla ciebie podejmując decyzję o studiowaniu? ?
(Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) pozostawienie rodziny
- b) strach przed wdrożeniem się w rolę studentki

- c) obawa, że nie dam sobie rady
- d) obawa przed odnalezieniem się w grupie
- e) inne,
jakie?.....

25. Czy trudno było ci się wdrożyć w ponowną edukację?

- f) bardzo trudno
- g) trudno
- h) średnio trudno
- i) łatwo
- j) bardzo łatwo

26. Co sprawiło ci największą trudność w ponownej edukacji? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- k) wiek
- l) mnogość ról
- m) zbyt niska samoocena
- n) odnalezienie się w grupie
- o) nieumiejętność uczenia się
- p) zbyt długa przerwa edukacyjna
- q) całkowity brak aktywności edukacyjnej w ostatnich latach
- r) wcześniejsze doświadczenia edukacyjne
- s) braki w podstawowej wiedzy
- t) inne,
jakie?.....

27. Jaki masz kontakt z osobami studiującymi?

- a) bardzo dobry
- b) dobry
- c) taki sobie
- d) zły

28. Jakie wyniki osiągasz na studiach?

- a) bardzo dobre
- b) dobre
- c) dostateczne
- d) zdarzają się oceny niedostateczne
- e) różne

29. Jak wygląda korelacja ocen z wcześniejszych etapów edukacji z ocenami osiąganymi na studiach?

- a) moje oceny utrzymują się na podobnym poziomie
- b) jest duża rozbieżność na korzyść ocen osiąganymi na studiach
- c) lepsze oceny uzyskiwałam na wcześniejszych etapach edukacji

d) inaczej,
jak?.....

30. Korzyść z podjętej edukacji widzę poprzez; (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) możliwość uczestniczenia w grupie
- b) podnoszenie swojej wiedzy
- c) odskocznię od rzeczywistości
- d) rekompensatę niezrealizowanych marzeń
- e) wewnętrzne spełnienia
- f) możliwość samopoznania
- g) inne,
jakie?.....

31. W jaki sposób studia wpłynęły na twoje życie rodzinne, zawodowe i społeczne? (Możesz wybrać dowolną liczbę odpowiedzi)

- a) nauczyły mnie lepszej organizacji w życiu
- b) nauczyły mnie godzenia ról
- c) wzbogaciły moje doświadczenia
- d) poszerzyły horyzonty myślowe w rozwiązywaniu trudności
- e) wzmocniły moje poczucie sprawstwa i autonomii
- f) umocniły moją pozycję zawodową
- g) zyskałam uznanie w moim środowisku
- h) stałam się autorytetem dla moich dzieci
- i) inaczej,
jak?.....

32. W jakiej skali oceniasz wzrost własnej samooceny spowodowany aktywnością edukacyjną?

(Zaznacz krzyżykiem na skali pięciostopniowej własną samoocenę)

/...../...../...../...../...../
b. wysoko wysoko średnio nisko nie zauważyłam zmiany

33. Proszę cię o napisanie kilku zdań:

Edukacja jest dla mnie narzędziem do osiągnięcia

celów:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Metryczka

34. Stan cywilny

☐ mężatka
rozwidziona

☐ panna

☐

35. Dzieci

☐ Nie mam dzieci

☐ Posiadam dzieci (ile?.....)

36. Studia

☐ Ukończone

☐ w trakcie nauki

37. Rodzaj ukończonych studiów

☐ Licencjat

☐ studia magisterskie

☐ doktorat

38. Wiek

39. Wykształcenie rodziców: (proszę dopisać)

- Mama-
- Tata –

Oświadczenie

Świadoma odpowiedzialności oświadczam, że przedkładana praca dyplomowa pt.: *Edukacja i stratyfikacja społeczna kobiet. Narracje biograficzne i implikacje edukacji uniwersyteckiej*, została napisana przeze mnie samodzielnie. Jednocześnie oświadczam, że w/w praca nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4.04.1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. Nr 24, poz. 83) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Przedłożona praca nie zawiera danych empirycznych ani też informacji, które uzyskałam/em w sposób niedozwolony. Stwierdzam, że przedstawiona praca w całości ani też w części nie była wcześniej podstawą żadnej innej urzędowej procedury związanej z nadawaniem dyplomu uczelni ani też tytułów zawodowych.